Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170123
Centre d'intérêt: 51

Fédération des cégeps (Québec) Commission des psychologues et conseillers d'orientation de la région de Québec.

C.O.D.E. : une conception des objectifs de développement en éducation : fondements théoriques : étude présentée à la Fédération des cégeps par un groupe de travail de la Commission des psychologues et des conseillers d'orientation de la région de Québec ; Louise Landry, Danielle Riverin-Simard, Yves Blouin, André Lacombe, Jacques Lemay, Roland Roy. -- Montréal : La Fédération, 1977.
103, ix p. ; 28 cm.

Bibliographie: p. 93-103.

Cote Dewey: 378.01'09714/F293c Cote LC: LB/2322

Descripteur(s): *Objectifs d'éducation *Développement de la personnalité *Développement de l'étudiant *Activité éducative *Collégial (Niveau)

Première partie d'un projet de recherche portant sur les activités de développement de l'étudiant au collégial. Le document, qui aborde les fondements théoriques du sujet, vise trois objectifs: proposer un cadre théorique afin de canaliser les efforts de changements et d'évolution constante dans le réseau collégial, - suggérer des aires de recherches et de perfectionnement dans le domaine du développement des étudiants, - informer tous ceux qui oeuvrent dans les collèges des diverses étapes que les jeunes adultes de niveau collégial ont à franchir. L'objectif final du projet est de réaliser un cahier d'activités développementales.

Considérant les objectifs de formation, les auteurs posent la question suivante: Est-ce que la formation au niveau collégial devrait être davantage axée sur le développement personnel des étudiants? Après avoir fait la synthèse des grands courants d'idées en éducation, ils explicitent leur propre conception de l'éducation pour ensuite analyser les insatisfactions formulées à l'égard de la formation collégiale.

Deux conceptions de l'activité éducative ont été proposées par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport sur l'activité éducative pour 1969-1970. A ces conceptions, l'une mécaniste et l'autre organique, qui sont antagonistes, le travail propose d'en substituer une troisième, l'approche développementale, qui devrait les intégrer et les dépasser. Cette approche ne se résume pas à l'apprentissage scolaire, mais permet de tenir compte de l'ensemble des interactions d'un individu avec son milieu.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170123

C.O.D.E.

UNE CONCEPTION DES OBJECTIFS DE

DEVELOPPEMENT EN EDUCATION

(Fondements théoriques)

LANDRY, Louise, c.o.
RIVERIN-SIMARD, Danielle, Ph.D.
BLOUIN, Yves, M.A. (Ps.)
LACOMBE, André, c.o.
LEMAY, Jacques, c.o.
ROY, Roland, c.o.

Etude présentée à la Fédération des cégeps par un groupe de travail de la Commission des psychologues et des conseillers d'orientation de la région de Québec.

Février 1977

D
617

CEGEP
Fédération des cégeps
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 — Tél.: 381-8891

C.O.D.E.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

EDUQ 8170123

C.O.D.E.

UNE CONCEPTION DES OBJECTIFS DE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION

(Fondements théoriques)

LANDRY, Louise, c.o.
RIVERIN-SIMARD, Danielle, Ph.D.
BLOUIN, Yves, M.A. (Ps.)
LACOMBE, André, c.o.
LEMAY, Jacques, c.o.
ROY, Roland, c.o.

Etude présentée à la Fédération des cégeps par un groupe de travail de la Commission des psychologues et des conseillers d'orientation de la région de Québec.

Février 1977

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

CÉGEP Fédération des cégeps
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 — Tél.: 381-8891

TABLE DES MATIERES

Pages

LIMINAIRE 1

Chapitre I - LA PROBLEMATIQUE DES OBJECTIFS DE DEVELOPPEMENT AU NIVEAU COLLEGIAL 3

1. La question à l'étude 4
2. Définition des termes: 4
   a) Stades de développement 4
   b) Tâches développementales 5
   c) Négociation d'une tâche développementale 5
   d) Vecteurs développementaux 6
3. Position du problème 6

Chapitre II - CONCEPTION DES OBJECTIFS DE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION 11

1. Notre conception de l'éducation 11
2. Conception de l'éducation appliquée au niveau collégial 15

Chapitre III - AIRES DU DEVELOPPEMENT PROPRES AU JEUNE ADULTE 19

1. Recension de la littérature théorique sur les tâches développementales 19
2. Classification des tâches développementales du jeune adulte 31
3. Description des tâches développementales du jeune adulte au collège 35

Chapitre IV - INFLUENCE DU COLLEGE SUR LE DEVELOPPEMENT.... 53

1. Le jeune adulte: période importante de développement........................ 53

2. L'école américaine et le développement (aspects négatifs et positifs)........... 56

3. Les cégeps et le développement........... 58

Insatisfactions a) des étudiants........ 58

b) des universités..... 62

c) du marché du travail 63

4. Les services aux étudiants et le développement........................... 65

5. Les services de consultation et le développement.......................... 66

6. Les administrateurs et le développement.. 67

7. Les professeurs et le développement...... 68

8. Certaines solutions déjà proposées et le développement............................ 69

a) les solutions par règlement........ 69

b) les solutions par l'injection d'une conception éducative......... 70

c) la recherche des besoins........... 73

Chapitre V - LA FORMATION ET LE DEVELOPPEMENT PERSONNEL AU COLLEGE.................................. 77

1. Résumé de la littérature théorique....... 78

2. Résumé de la littérature empirique....... 81

CONCLUSION.. 87

BIBLIOGRAPHIE... 93

ANNEXE... I

LIMINAIRE

Dans le cadre des controverses sur les objectifs de formation de l'enseignement collégial, le groupe de psychologues et conseillers d'orientation des cégeps de la région de Québec, inspiré par le mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation par Danielle Riverin-Simard (1974), mémoire intitulé: Le collège: facteur développemental, a élaboré un projet de rédaction d'un cahier d'activités développementales. La Commission des psychologues et des conseillers d'orientation a fait de ce projet un de ses mandats et a obtenu une subvention de la Fédération des cégeps.

Depuis mai 1974, notre groupe s'est réuni régulièrement et a dépouillé la littérature pour publier en avril 1975 un document de travail intitulé: "Cahier des activités de développement". Depuis, nous avons considérablement revisé ce document pour finalement présenter cette première partie traitant des fondements théoriques.

Ainsi la présente publication veut atteindre trois (3) objectifs:

1. Proposer un cadre théorique afin de canaliser les efforts de changements et d'évolution constante dans le réseau collégial.

LIMINAIRE

Dans le cadre des controverses sur les objectifs de formation de l'enseignement collégial, le groupe de psychologues et conseillers d'orientation des cégeps de la région de Québec, inspiré par le mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation par Danielle Riverin-Simard (1974), mémoire intitulé: Le collège: facteur développemental, a élaboré un projet de rédaction d'un cahier d'activités développementales. La Commission des psychologues et des conseillers d'orientation a fait de ce projet un de ses mandats et a obtenu une subvention de la Fédération des cégeps.

Depuis mai 1974, notre groupe s'est réuni régulièrement et a dépouillé la littérature pour publier en avril 1975 un document de travail intitulé: "Cahier des activités de développement". Depuis, nous avons considérablement revisé ce document pour finalement présenter cette première partie traitant des fondements théoriques.

Ainsi la présente publication veut atteindre trois (3) objectifs:

1. Proposer un cadre théorique afin de canaliser les efforts de changements et d'évolution constante dans le réseau collégial.

2. Suggérer, pour les théoriciens et les praticiens, des aires de recherches et de perfectionnement dans le domaine du développement des étudiants du niveau collégial.

3. Informer tous ceux qui oeuvrent dans les collèges des diverses étapes que les jeunes adultes de niveau collégial ont à franchir.

Nous remercions le docteur Gilles Deshaies, professeur aux Sciences de l'Education à l'Université Laval, de sa collaboration. Nous remercions aussi nos cégeps respectifs qui nous ont permis de travailler à la rédaction de ce document.

En collaboration,

LANDRY, Louise, c.o.	Collège de Sainte-Foy
RIVERIN-SIMARD, Danielle, Ph.D.	I.N.R.S.-Education
BLOUIN, Yves, M.A. (Ps.)	Collège F.-X. Garneau
LACOMBE, André, c.o.	Collège F.-X. Garneau
LEMAY, Jacques, c.o.	Collège Lévis-Lauzon
ROY, Roland, c.o.	Collège de Sainte-Foy

CHAPITRE I

LA PROBLEMATIQUE DES OBJECTIFS DE DEVELOPPEMENT AU NIVEAU COLLEGIAL

INTRODUCTION

Depuis leur création, les cégeps ont fait l'objet d'une multitude de critiques provenant soit de l'intérieur, soit de l'extérieur. Ces critiques ont porté sur l'accessibilité des étudiants au niveau collégial (Escandre, 1974), sur la formation (Bordeleau, 1974; Gadbois, 1969; Gingras, 1971; Aubin, 1973), sur le régime pédagogique (Chabot, 1971; Palkiewiez, 1973), sur les finissants (Arpin, 1974-b; Côté, 1974) et sur l'administration (Marier, 1971; Arpin, 1974-a; Deom, 1970); certains ont même été jusqu'à inviter les étudiants à sortir des cégeps (Champagne, 1971); certaines solutions comme celles proposées par le rapport Roquet et la réforme du régime pédagogique ont provoqué beaucoup de résistances (Chabot, 1971; Palkiewiez, 1973). Les problèmes du réseau collégial sont devenus suffisamment importants pour que le Ministère de l'éducation demande, en 1974, au Conseil supérieur de l'éducation de lui fournir un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. La consultation, faite par le comité Nadeau, révèle l'insatisfaction et la divergence d'opinions quant aux objectifs de l'enseignement collégial et aux besoins de formation des étudiants (Côté, 1974; Nadeau, 1974-a; Riverin-Simard, 1974).

1. La question à l'étude

Notre but n'est pas d'étudier toute la problématique de l'enseignement collégial mais de nous attarder aux objectifs de formation. Nous posons la question suivante:

EST-CE QUE LA FORMATION AU NIVEAU COLLEGIAL DEVRAIT ETRE DAVANTAGE AXEE SUR LE DEVELOPPEMENT PERSONNEL DES ETUDIANTS?

Après avoir fait la synthèse des grands courants d'idées en éducation, nous expliciterons notre conception de l'éducation pour ensuite analyser les insatisfactions formulées à l'égard de la formation collégiale. Nous procéderons tout d'abord à la définition de quelques termes fondamentaux qui seront utilisés dans la présente étude.

2. Définition des termes

a) Stades de développement:

Les stades correspondent à certains niveaux d'organisation des structures internes. Ils sont hiérarchiques et séquentiels dans le sens où il faut que l'individu aborde le premier pour accéder au deuxième et que ce dernier est une réorganisation du premier. Les stades ne correspondent pas nécessairement à un

âge donné, ni à une situation donnée mais à un niveau de développement illustré par le fonctionnement d'un individu. Il y a habituellement un ou plusieurs stades à l'intérieur d'une tâche développementale. (Kohlberg, 1972).

b) <u>Tâches développementales</u>:

L'analyse des diverses périodes de vie révèle un certain nombre de situations dites conflictuelles que l'individu dans notre société doit résoudre pour atteindre un certain niveau de satisfaction. Il est convenu d'appeler ces situations: tâches développementales (Havighurst, 1953, Erickson, 1968, Chickering, 1972, Super, 1963, Coons, 1970, Tryon et Lilienthal, 1950).

Les tâches incluent divers stades de développement. Par exemple, un étudiant de niveau collégial dans notre société a, entre autres tâches développementales, celle d'élaborer ou de finaliser son choix de carrière. Pour négocier cette tâche, l'étudiant passera par différents stades comme l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation.

c) <u>Négociation d'une tâche développementale</u>:

Processus par lequel un individu passe de l'état de débutant à l'état de satisfaction pour une tâche donnée. Ce processus consiste, en effet, en une succession de tentatives pour trouver un

mode de résolution de la situation-problème qui tient compte à la fois de critères internes et de critères reliés au monde extérieur.

d) Vecteurs développementaux:

Aires de développement qui englobent les diverses tâches développementales (Chickering, 1972).

3. Position du problème

Nous allons d'abord chercher dans un cadre conceptuel comment nous pourrions élaborer une réponse à notre question d'après les grandes théories de l'éducation. Un des problèmes les plus difficiles avec lequel est confronté l'éducateur est le choix, conscient et articulé, des buts de l'éducation. Or, ce choix est impératif car il est impossible d'évaluer les différentes méthodes éducatives sans avoir clairement explicité les buts de l'éducation. Lorsqu'il s'agit de définir ce qui est bon en éducation les options varient selon les époques, les cultures et les individus.

Déjà Aristote, vers 350 A.C., posait très bien le problème en écrivant:

> "Quant à ce que les jeunes gens doivent apprendre pour atteindre la vertu et pour se conduire au mieux dans la vie, tous ne sont pas d'accord là-dessus, pas plus que

> sur la question de savoir si l'éducation doit se faire en agissant sur l'intelligence ou sur le coeur...
> On ne sait pas si on doit enseigner à la jeunesse ce qui lui servira pratiquement dans la vie ou bien ce qui la conduira à la vertu, ou bien encore certaines choses déterminées, car chacun de ces points de vue a eu ses défenseurs. Même sur ce qui conduit à la vertu, on ne trouve aucune unité de vues, attendu qu'on n'a pas d'abord l'accord universel sur ce en quoi consiste la vertu".
>
> (Politique VIII, 2).

Malgré ces difficultés, il n'en demeure pas moins primordial de clarifier les différentes conceptions de l'éducation.

Les grands courants de pensée qui ont influencé le domaine de l'éducation occidentale gravitent autour de trois pôles (Kohlberg et Mayer, 1972): le courant romantique, celui de la transmission culturelle et le courant moderne ou développemental.

La <u>tendance romantique</u> se retrouve surtout chez Rabelais, Rousseau, Neil, Anna Freud et Gesell. Les romantiques affirment que le développement évolue selon des stades fixes et que le passage d'un stade à un autre est surtout le fruit de la maturation. La connaissance et la réalité sont définies en référant à la prise de conscience de l'expérience intérieure immédiate. L'idéologie romantique est donc centrée

sur l'individu et sa liberté. Les romantiques soutiennent qu'un milieu environnant exempt de contraintes et de conflits permettra aux qualités innées de l'individu de s'épanouir. Pour favoriser cet épanouissement, l'éducateur crée un environnement éducatif permissif et met l'accent sur l'expérience intérieure de l'individu. Le but de l'éducation selon les romantiques conservateurs, dont Anna Freud, est l'adaptation à la réalité et, selon les radicaux, la spontanéité et la créativité (Kohlberg et Mayer, 1972).

Le courant de la transmission culturelle prend ses origines dans la tradition académique de l'éducation occidentale. Les éducateurs traditionnels croient que leur premier devoir est de transmettre à la nouvelle génération un bagage de connaissances et de règles de conduite, fruits de l'expérience passée, pour que les jeunes puissent se débrouiller et bien se conduire. Cette conception de l'éducation est tournée vers la société. Le but de l'éducation devient l'assimilation par l'individu des valeurs et des connaissances jugées importantes par les responsables de l'éducation. Ce bagage de connaissances et de valeurs peut s'appeler culture générale ou formation professionnelle. Le courant de transmission culturelle est aussi centré sur le rendement. L'éducateur utilise des exercices et des examens pour permettre à l'individu d'atteindre la performance souhaitée. Des experts comme Thorndike, ont apporté leur contribution à l'application de cette

idéologie de l'éducation sans y adhérer officiellement (Kohlberg et Mayer, 1972). En développant des méthodes éducatives qui favorisent l'acquisition par l'individu de connaissances ou de comportements définis et jugés importants par les responsables de l'éducation, ces experts adoptaient, dans les faits, le courant de la transmission culturelle. Skinner est celui qui a le plus contribué à clarifier cette conception de l'éducation (Kohlberg et Mayer, 1972).

Le courant moderne ou développemental se retrouve chez Dewey, Piaget, Kohlberg et Mayer (Kohlberg et Mayer, 1972). Il postule des structures psychologiques internes. Ces structures sont des réseaux de relations ou des ensembles organisés intérieurement. Ces structures procèdent de l'interaction entre l'individu et son milieu. Le développement s'opère par un changement dans les structures internes. Autrement dit, les évènements vécus par l'individu s'intègrent de façon active aux réseaux existants de relations internes pour donner non seulement une addition de connaissances, mais aussi une structure plus différenciée et plus intégrée. L'idéologie moderne met l'accent sur la réorganisation des structures internes au lieu de se centrer sur la prise de conscience de l'expérience intérieure ou sur la performance dans l'acquisition de connaissances ou de comportements définis. L'analyse du processus de développement permet de déterminer des stades séquentiels qui peuvent servir de points de repères pour activer le déve-

loppement et en mesurer la progression. L'éducation vise à favoriser la progression de l'individu à travers les stades de développement car l'interaction naturelle de l'individu avec son milieu ne suffit pas à assurer cette progression (Kuhn, Langer, Kohlberg et Haan, 1971). De plus, d'autres études (Rest, 1973) démontrent que l'individu a tendance à s'adapter à un niveau de développement immédiatement supérieur au sien dans des conditions normales d'activation de l'interaction. Le rôle de l'éducateur consiste donc à proposer à l'étudiant des situations qui provoquent une réorganisation des structures cognitives et affectives, compte tenu du stade de développement atteint par l'étudiant. Selon l'idéologie moderne, il n'existe pas de dichotomie entre le développement intellectuel et le développement affectif car ce sont des aspects complémentaires et parallèles de la réorganisation des structures internes. En d'autres mots, nous pouvons dire que l'école moderne considère que l'individu se développe comme un tout, c'est-à-dire qu'une situation précise provoque un développement cognitif et affectif. De plus, ces deux aspects du développement de la personne vont dans la même direction, c'est-à-dire vers un niveau plus différencié et intégré de développement.

Nous indiquerons dans les pages qui suivent notre propre conception de l'éducation et nous remarquerons qu'elle emprunte surtout à l'idéologie moderne ou développementale.

CHAPITRE II

CONCEPTION DES OBJECTIFS DE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION

1. Notre conception de l'éducation

Les pôles de base de l'éducation sont l'individu et son milieu environnant car si nous éliminons l'un de ces pôles, nous ne pouvons plus parler d'éducation. Il nous semble évident que l'individu cherche à interagir avec son milieu et que cette interaction est source de changements chez l'individu et aussi dans le milieu. Cette interaction est donc la base même de l'éducation qui consiste à favoriser cette interaction naturelle entre l'individu et son milieu pour susciter des changements internes.

Pour expliquer ces changements internes, nous adoptons l'idéologie moderne ou développementale. Cette idéologie postule que la forme de pensée et la façon d'agir d'un individu sont des ensembles organisés de relations internes que nous appellerons structures internes. La structure psychologique de base procède de l'interaction entre les tendances structurantes d'un individu et les structures du monde extérieur, sans refléter l'une ou l'autre directement. L'intégration

de nouvelles connaissances ou de nouvelles expériences entraîne un changement actif de ces structures internes. Ce changement actif est un des concepts de base de la notion de développement.

Cependant tout changement actif n'est pas nécessairement du développement. En effet, l'analyse du processus de développement révèle que le changement des structures internes tend vers une plus grande différentiation et intégration de ces mêmes structures. La direction du changement nous donne le deuxième concept de base du développement. Pour nous, le développement est donc un changement actif des structures internes et ce, dans une direction donnée. Autrement dit, les évênements vécus par un individu ne vont pas seulement s'additionner en termes d'expériences ou de connaissances, ni favoriser des réactions innées, mais, en s'intégrant aux structures existantes, provoquer un changement ou une réorganisation de ces mêmes structures, c'est-à-dire son mode de pensée et sa façon d'agir.

L'évolution vers une plus grande différentiation signifie que la façon d'entrer en relation avec le monde extérieur devient plus nuancée et plus souple au lieu d'être monolithique et rigide. Autrement dit, l'individu évolue vers un mode de pensée et d'agir qui tient de plus en plus compte des différents aspects d'une situation. Une plus grande intégration consiste en une plus grande cohésion et cohérence du fonctionnement d'un individu de telle sorte

qu'on peut reconnaître un mode de fonctionnement unifié à travers des comportements différents.

De plus, l'analyse du processus de développement permet d'identifier des stades de développement à l'intérieur de chacune des tâches développementales. Ces stades correspondent à certains niveaux d'organisation des structures internes. Ces stades sont hiérarchiques et séquentiels dans le sens où il faut que l'individu aborde le premier pour accéder au deuxième et que ce dernier est une réorganisation du premier. Les stades ne correspondent pas nécessairement à un âge donné, ni à une situation donnée, mais à un niveau de développement illustré par un fonctionnement. Ils servent de critères pour préciser le niveau de développement d'un individu.

La progression à travers les niveaux de développement pour atteindre un niveau de développement plus avancé, nous apparaît comme un but désirable en éducation. Le développement procède de l'expérience d'interactions individu-milieu, l'individu étant considéré comme l'agent de ces interactions. L'éducation se réalise donc en favorisant l'interaction individu-milieu selon certaines conditions. Il faut d'abord déterminer le stade de développement atteint par l'étudiant. Ensuite l'éducateur active l'interaction en proposant une situation de niveau immédiatement plus avancé que celui atteint par l'individu. Il semble qu'il existe un degré optimal de différence de niveau pour que l'expérience éducative soit plus efficace, c'est-

à-dire provoque un changement des structures internes. L'éducateur doit de plus susciter chez les étudiants une véritable dissonance cognitive ou désaccord au sujet de la situation proposée. Et enfin, la présentation des situations-problèmes doit favoriser chez les étudiants une recherche active pour résoudre la dissonance ou le désaccord dans un cadre de cheminement personnel plutôt que dans un cadre d'évaluation où il y a des bonnes réponses à fournir. Sans ces conditions, le développement peut être retardé. Un milieu peu stimulant, une stimulation inadéquate parce qu'en retard par rapport au niveau de développement de l'individu ou trop avancée par rapport à ce même niveau, la recherche hâtive d'un accord ou la solution d'autorité pour éliminer les désaccords ainsi que l'encouragement direct ou indirect de la passivité chez l'étudiant sont des facteurs qui ralentissent son développement.

En somme, le but de l'éducation est l'atteinte par l'étudiant d'un stade de développement de plus en plus élevé. Les objectifs éducatifs sont l'atteinte du stade de développement immédiatement plus avancé que celui déjà atteint par l'individu. Le rôle de l'éducateur consiste à activer l'interaction individu-milieu selon les conditions mentionnées.

2. Conception de l'éducation appliquée au niveau collégial

Pour préciser sur quoi porte le développement des étudiants de niveau collégial, nous avons puisé dans la littérature de la psychologie développementale. (Tryon et Lilienthal, 1950, Super, 1963, Tiedeman et O'Hara, 1963, Havighurst, 1953, Gribbons et Lohnes, 1968, Erickson, 1968, Coons, 1970, Chickering, 1972, Prince, 1973). Ces auteurs n'ont pas nécessairement partagé la conception moderne ou développementale élaborée ci-haut, mais ils ont fait une analyse utile de la période du jeune adulte, période qui nous concerne au niveau collégial. Nous regarderons les données de leurs recherches à la lumière de notre conception de l'éducation.

L'analyse de la période du jeune adulte révèle un certain nombre de situations dites conflictuelles (Erickson, 1968) que le jeune adulte de notre société doit résoudre pour atteindre un certain niveau de satisfaction basée sur des critères internes. Un exemple de situation est le choix d'une carrière. Un étudiant de niveau collégial, dans notre société, est en train d'élaborer ou de finaliser son choix de carrière. Cette situation suscite, chez lui, des analyses d'informations et de valeurs, de la réflexion et, à un moment donné, un choix. Il est convenu d'appeler ces situations-problèmes des tâches développementales. Par convention, nous ap-

pelons "négociation" le processus par lequel un individu passe de l'état de débutant à l'état de satisfaction pour une tâche donnée. Ce processus consiste, en effet, en une succession de tentatives pour trouver un mode de résolution de la situation-problème qui tient compte à la fois de critères internes et de critères reliés au monde extérieur (Chickering, 1972).

Dans l'exemple du développement vocationnel, lorsque l'étudiant fera son choix, les éléments seront organisés selon un ensemble de relations qui pourra se réorganiser advenant l'intégration de nouveaux éléments. Dans cette négociation, l'étudiant passera par différents stades ou niveaux d'organisation. A titre d'exemple, nous pouvons donner les stades du développement vocationnel établis par Super (Pelletier, Noiseux et Bujold, 1974): l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation. Le premier stade consiste surtout à explorer les informations pertinentes à une prise de décision. Le stade de cristallisation se distingue par le regroupement et la hiérarchisation des éléments pour dégager une constante. La période de spécification permet d'évaluer, de comparer les informations en identifiant et en articulant les préférences. La réalisation est une période de choix en considérant les conséquences et en anticipant certains résultats; la consolidation du choix et l'engagement en posant des actes constructifs et conséquents font aussi partie de ce stade. Ces séquences de stades ne sont pas aussi clairement déterminées pour toutes

les tâches; cependant certaines le sont suffisamment pour nous permettre de croire que les efforts de recherche et d'expérimentation finiront par les clarifier.

Un schéma des tâches développementales s'avère utile parce qu'il fournit un exposé complet des tâches qui couvrent les composantes importantes du développement humain et fournit à l'étude de ce même développement une vue compréhensive et ordonnée du cycle de la vie. Dans une optique développementale, les étudiants de collège doivent être vus comme des individus changeants, engagés, dans le cadre de l'interaction individu-milieu, dans la négociation d'une série de tâches développementales. L'identification précise de ces tâches devrait permettre à l'éducateur de vérifier les comportements que l'étudiant a déjà développés, de formuler en termes d'objectifs le prochain niveau de développement à atteindre et d'élaborer un mode d'intervention pour stimuler le changement des structures internes, c'est-à-dire du mode de pensée et de la façon d'agir par rapport à une tâche donnée. En effet les tâches développementales sont d'un apport particulier en ce sens qu'elles permettent d'observer le développement non seulement sous l'angle du rendement mais aussi sous l'angle du processus ou des habiletés et attitudes sous-jacentes au passage d'un stade développemental à un autre. Elles fournissent ainsi une vision plus dynamique du développement où ce dernier n'est pas conçu comme une performance dans l'acquisition de comportements souhaités, mais comme une réorganisation des structures cognitives et affectives permettant à l'individu de progresser

personnellement vers un niveau plus avancé de son développement.

Cette façon de voir, comme le soulignent Philipps et Kelly (1975) a quand même certaines limites quant à l'interdépendance des stades développementaux. Ces auteurs avancent qu'il n'est pas clairement établi jusqu'à quel point un individu doit avoir maîtrisé un stade développemental pour pouvoir passer au stade suivant, et jusqu'à quel point des tâches développementales peuvent être négociées de façon concomittante.

Dans les pages qui suivent, nous allons résumer les données des auteurs sur les tâches de la période de la fin de l'adolescence appelée jeune adulte. Nous en ferons ensuite une brève description.

CHAPITRE III

AIRES DE DEVELOPPEMENT PROPRES AU JEUNE ADULTE

Les principaux auteurs qui ont traité des tâches développementales, et plus spécifiquement de celles du jeune adulte, sont: Chickering, Tryon et Lilienthal, Erikson, Havighurst, Coons, Prince et Super. Les différents auteurs n'utilisent pas une définition uniforme du stade. Pour éviter toute confusion avec la notion de stade telle que nous l'avons définie dans le présent document, nous emploierons plutôt l'expression "phase" qui réfère à un aspect d'un phénomène en évolution, dans ce relevé de la littérature.

1. Recension de la littérature théorique sur les tâches développementales

Chickering (1969) a constaté que le niveau d'éducation en général a augmenté et que de plus en plus d'étudiants sont engagés dans des études universitaires ou de degré technique, et il considère que ce fait a créé une nouvelle période développementale. Chickering croit que l'on doit étudier séparément cette période, couvrant l'âge de 18 à 25 ans, car les tâches de cette période, bien que reliées, sont substantiellement différentes de celles de l'adolescence et de l'âge adulte. Cette période, qu'il nomme le jeune adulte est caractérisée

par sept vecteurs développementaux:

1. Acquérir la compétence
2. Diriger ses émotions
3. Devenir autonome
4. Etablir son identité
5. Rendre ses relations interpersonnelles plus dégagées
6. Clarifier ses buts
7. Développer son intégrité.

Chickering (1969) identifie ces sept vecteurs développementaux comme étant les sept aires qui représentent le point commun de la majeure partie des formulations du développement pendant l'adolescence et le début de l'âge adulte; d'autres auteurs parlent de directions de croissance, de tâches développementales, de stades de développement, de besoins et aires de problèmes ou de typologies des étudiants.

Les tâches développementales, selon la théorie de Tryon et Lilienthal (1950), se divisent en cinq phases et, en ce qui concerne la période de la fin de l'adolescence, qui s'échelonne de 15 à 23 ans, les tâches sont identifiées comme suit:

1. S'établir comme un individu indépendant et ce, d'une manière adulte.

2. Etablir un lien affectif fort et mutuel avec un conjoint.

3. Adopter un ensemble de valeurs sociales adultes en accord avec son groupe de pairs.

4. Apprendre à verbaliser les contradictions sur les plans moral et éthique aussi bien que les désaccords entre les principes et la pratique, et résoudre ces problèmes d'une manière responsable.

5. Explorer les possibilités pour trouver un conjoint et acquérir de la "désirabilité".

6. Choisir une occupation.

7. Accepter son rôle futur dans la masculinité ou la féminité en tant que citoyen responsable dans une grande communauté.

8. Développer une conscience pour un contrôle sur ses émotions.

9. Apprendre des issues appropriées pour ses pulsions sexuelles.

10. Acquérir le niveau de raisonnement dont il est capable.

11. Adopter un système souple de valeurs et de croyances.

<u>Erikson</u> (1963, 1968) fait ressortir la nature des dimensions psycho-sociales des tâches et sa théorie fait référence à huit phases dans le développement de l'ego. Les qualités de l'ego ou les attitudes de base se développent par l'interaction des potentialités en développement de l'individu et des pressions et sanctions de l'environnement social. Chaque phase amène une crise qui conduit à la maîtrise de certaines tâches développementales. Les phases quatrième, cinquième et sixième réfèrent particulièrement à la fin de l'adolescence et concernent: la compétence versus l'infériorité, l'identité concise versus l'identité diffuse et l'intimité versus l'isolement.

La phase de compétence versus l'infériorité requiert l'acquisition d'un sentiment de savoir-faire alors que la non-résolution de la tâche laisse à l'individu un sentiment d'infériorité et d'incapacité de faire face aux situations et de rivaliser avec ses pairs. Le sens de la compétence est un prérequis à la résolution de la crise d'identité. Cette crise doit tenir compte des crises antérieures et façonner chez l'individu un sens de qui il est, sens qui doit demeurer constant à travers les situations et être partagé par les autres lorsqu'ils sont en interaction avec lui.

Il semble que cette tâche d'acquisition de l'identité, soit la tâche principale de l'adolescence et Erikson en précise des soustâches, à savoir:

1. Acquérir le sens d'être capable de faire les choses et de bien les faire.

2. Apprendre un rôle social masculin ou féminin.

3. Etablir une indépendance émotionnelle vis-à-vis ses parents et les autres adultes.

4. Etablir les bases de son indépendance économique.

5. Accepter son physique.

6. Choisir et se préparer à une occupation.

7. Choisir un conjoint.

8. Apprendre à vivre avec un conjoint.

9. Se préparer au mariage et à la vie familiale.

10. Développer les habiletés intellectuelles et maîtriser les concepts nécessaires à la compétence.

11. Désirer et acquérir un comportement social responsable.

12. Acquérir un ensemble de valeurs et un sens moral comme guide à son comportement.

13. Trouver un groupe social sympathique.

14. Débuter dans une occupation.

15. Commencer une famille.

16. Elever des enfants.

17. Organiser un foyer.

18. Prendre des responsabilités civiques.

Quant à la période relative au jeune adulte, dont l'âge varie de 18 à 30 ans, selon Havighurst (1953), les tâches développementales en sont les suivantes:

1. Choisir un conjoint.

2. Apprendre à vivre avec un conjoint.

3. Commencer une famille.

4. Eduquer des enfants.

5. Organiser un foyer.

6. Débuter dans une occupation.

7. Prendre des responsabilités civiques.

8. Se trouver un groupe social sympathique.

Coons (1970) nous parle des tâches développementales spécifiques aux étudiants de collège; il en présente cinq qu'il qualifie de prédominantes:

1. Changer la nature de ses relations avec ses parents.

2. Résoudre son identité sexuelle personnelle.

3. Adopter un système de valeurs qui lui convient en tant qu'individu vraiment unique.

4. Développer la capacité à l'intimité humaine authentique.

En ce qui a trait au développement vocationnel, certains auteurs ont utilisé la notion de tâche développementale pour décrire la maturité vocationnelle. Parmi ces auteurs, on retrouve Super et al. (1957,1963), Tiedeman et O'Hara (1963), Gribbons et Lohnes (1968).

Ils identifient les tâches développementales qui réfèrent à la période qui nous préoccupe, soit de 14 à 24 ans, comme étant les suivantes:

1. Cristalliser une préférence vocationnelle.

2. Spécifier une préférence vocationnelle.

3. Implanter une préférence vocationnelle.

4. Se stabiliser dans l'occupation choisie.

5. Consolider son statut.

6. Avancer dans l'occupation choisie.

Finalement, il semble que les formulations variées des tâches développementales pour la période de la fin de l'adolescence et du début de l'âge adulte ont sept aires communes, correspondant à celles énoncées par Chickering (1972). Et chacune de ces aires développementales peut être divisée en des tâches à partir des travaux de Havighurst, Coons, Tryon et Lilienthal, Erikson et Super. En effet, si l'on reprend chacune des tâches dévelop- pementales identifiées par chacun des auteurs, on se rend compte qu'elles peuvent toutes s'insérer dans un des sept vecteurs déve-

loppementaux de Chickering et qu'elles ne font que le préciser en identifiant des tâches spécifiques au vecteur.

Chickering a classifié les tâches développementales à négocier par le jeune adulte alors que les autres auteurs nous en présentent plutôt une énumération.

Nous avons, dans le tableau qui suit, mis en parallèle les tâches de chacun des auteurs avec la classification de Chickering; la correspondance des tâches et des vecteurs développementaux est relativement simple à établir.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

CLASSIFICATION DES TACHES DEVELOPPEMENTALES

Vecteurs de développement pour le jeune adulte. (Chickering, 1972).	Tâches développementales pour la fin de l'adolescence. (Tryon et Lilienthal, 1950).	Tâches psychosociales de la fin de l'adolescence. (Erikson, 1963-1968).	Tâches développementales pour le début de l'âge adulte. (Havighurst, 1953)	Tâches développementales pour la fin de l'adolescence et le début de l'âge adulte. (Coons, 1970).	Tâches développementales vocationnelles de la fin de l'adolescence. (Super et al. 1957, 1963).
1. Acquérir la compétence.	Acquérir le niveau de raisonnement dont il est capable.	Acquérir le sens d'être capable de faire les choses et de bien les faire. Développer les habiletés intellectuelles et les concepts nécessaires à la compétence.			
2. Diriger ses émotions.	Développer une conscience pour un contrôle sur ses émotions. Apprendre des issues appropriées pour ses pulsions sexuelles.				

3. Devenir autonome.	S'établir comme un individu indépendant et ce, d'une manière adulte.	Etablir une indépendance émotionnelle vis-à-vis ses parents et les autres adultes. Etablir les bases de son indépendance économique		Changer la nature de ses relations avec ses parents.	
4. Etablir son identité.	Accepter son rôle futur dans la masculinité ou la féminité en tant que citoyen responsable dans une grande communauté.	Apprendre un rôle social masculin ou féminin. Accepter son physique.		Résoudre son identité sexuelle personnelle.	
5. Rendre ses relations interpersonnelles plus dégagées.	Explorer les possibilités pour trouver un conjoint et acquérir de la "désirabilité". Etablir un lien affectif mutuel et fort avec un conjoint.	Choisir un conjoint Apprendre à vivre avec un conjoint. Trouver un groupe social sympathique.	Choisir un conjoint Apprendre à vivre avec un conjoint. Trouver un groupe social sympathique.	Développer la capacité à l'intimité humaine authentique.	
6. Clarifier ses buts.	Choisir une occupation. Adopter un ensemble de valeurs sociales adultes en accord avec son groupe de pairs.	Choisir et se préparer à une occupation. Se préparer au mariage et à la vie famiiiale.		Choisir une occupation.	Cristalliser une préférence vocationnelle. Spécifier une préférence vocationnelle.

7. Développer son intégrité.	Adopter un système souple de valeurs et de croyances. Apprendre à verbaliser les contradictions sur les plans moral et éthique, aussi bien que les désaccords entre les principes et la pratique, et résoudre ces problèmes d'une manière responsable.	Acquérir un ensemble de valeurs et un sens moral comme guide à son comportement. Désirer et acquérir un comportement social responsable. Débuter dans une occupation. Commencer une famille. Eduquer des enfants. Organiser un foyer. Prendre des responsabilités civiques.	Débuter dans une occupation. Commencer une famille. Eduquer des enfants Organiser un foyer. Prendre des responsabilités civiques.	Adopter un système de valeurs qui lui convient en tant qu'individu vraiment unique.	Implanter une préférence vocationnelle. Se stabiliser dans l'occupation choisie. Consolider son statut. Avancer dans l'occupation choisie.

Cette classification des tâches nous amène à considérer que celle offerte par Chickering est très pertinente aux fins de notre étude, car l'auteur précise sur quoi porte le développement de l'étudiant de collège. En effet, tel que nous l'avons mentionné précédemment, les vecteurs développementaux de Chickering identifient les aires de développement où l'étudiant de collège a des tâches à négocier et englobent toutes les tâches énumérées par les autres auteurs. Ces éléments théoriques nous ont permis d'élaborer l'image générale du développement du collégien par le biais des aires de développement du jeune adulte et des tâches développementales qui s'y rattachent, offrant ainsi au lecteur une synthèse cohérente et utilisable.

2. <u>Classification des tâches développementales du jeune adulte</u>

1. <u>La compétence</u>

- Développer des habiletés intellectuelles et acquérir de l'information.
- Développer l'habileté de la pensée critique.
- Développer l'habileté à l'articulation verbale.

- Développer une variété d'habiletés physiques et manuelles.

- Développer un sens de la confiance.

2. <u>Les émotions</u>

- Devenir conscient de ses sentiments et leur faire plus confiance.

- Accepter les sentiments comme des émotions humaines légitimes.

- Utiliser les émotions comme source d'information pour décider et agir.

- Développer des modèles utiles d'expression et de contrôle des émotions.

3. <u>L'autonomie</u>

- Développer une indépendance émotionnelle.

- Développer une indépendance fonctionnelle.

- Développer une indépendance économique.

- Reconnaître sa propre interdépendance.

4. <u>L'identité</u>

- Clarifier les concepts relatifs aux besoins physiques, aux caractéristiques et à l'apparence personnelle.

- Clarifier l'identification sexuelle.

- Déterminer les rôles et comportements sexuels appropriés.

- Acquérir le sens de son identité.

5. <u>Les relations interpersonnelles</u>.

- Développer des relations caractérisées par une plus grande confiance, interdépendance et individualité.

- Développer la capacité à l'intimité.

- Développer la tolérance à un plus grand nombre de personnes.

6. <u>Les buts</u>

- Développer des plans scolaires appropriés.
- Développer des plans vocationnels.
- Développer des intérêts vocationnels et récréatifs.
- Développer des plans familiaux.
- Intégrer tout ce qui précède dans un style de vie satisfaisant.

7. <u>L'intégrité</u>

- Humaniser ses valeurs.
- Personnaliser ses valeurs.
- Acquérir un comportement consistant avec les valeurs personnalisées.
- Débuter un engagement personnel, professionnel et social.

3. Description des tâches développementales du jeune adulte au collège

Maintenant nous allons reprendre plus spécifiquement les tâches développementales que nous avons identifiées à partir des auteurs pour préciser et identifier les situations et les essais de comportements qui s'y rattachent. Nous allons voir comment chacune des tâches peut se présenter de façon concrète dans la vie de l'étudiant de collège en présentant des situations auxquelles cet étudiant est confronté. Ces situations provoquent le développement en suscitant chez lui de nouveaux modes de comportements.

Il est à noter cependant que les situations présentées n'ont pas la prétention d'être exhaustives, elles ne concernent pas toutes les situations de la vie du collégien, elles n'en sont que des exemples. Ces situations veulent simplement fournir une image des différentes composantes du développement de la population collégiale. Par ailleurs, les tâches revèlent une dimension idiosyncratique car chaque tâche varie d'un individu à l'autre. En effet, chaque individu réfère à son échelle de valeurs et à ses besoins pour accorder une plus ou moins grande signification à une tâche et chaque individu a également une façon personnelle d'aborder et de maîtriser une tâche.

Ceci implique que la maîtrise d'une tâche ne réfère pas à l'acquisition d'un comportement précis mais plutôt au développement d'habiletés et d'attitudes sous-jacentes à la tâche.

1. La compétence

La compétence comporte des habiletés intellectuelles et la capacité d'acquérir de l'information. D'une part, le rendement académique de l'étudiant fait appel au développement de ses habiletés intellectuelles, et un rendement académique minimum doit être fourni s'il veut être en mesure de poursuivre ses études; d'autre part, l'acquisition de l'information peut se situer, par exemple, au niveau du fonctionnement de la structure du collège, au niveau des lois de concentration, des prérequis universitaires ou de son programme professionnel, au niveau des activités et ressources du milieu. L'étudiant est placé dans des situations de choix où il est plus ou moins laissé à lui-même — bien souvent pour la première fois — et il tente d'effectuer ses choix de façon à répondre à ses besoins particuliers.

L'acquisition de la compétence fait appel également à des habiletés plus spécifiques telles que la pensée critique, l'articulation verbale et une variété d'habiletés physiques

et manuelles. Des habiletés spécifiques sont requises au niveau de certains cours et de certaines activités. à plus forte raison si l'étudiant se retrouve dans un milieu plutôt compétitif où sa réussite est calculée en fonction de sa performance. La pensée critique et l'articulation verbale sont nécessaires dans le milieu collégial pluraliste que nous connaissons, car l'étudiant se voit confronté à toutes sortes d'idéologies, de valeurs, de situations et de problèmes plus ou moins impliquants parmi lesquels il se cherche et tente de se faire une idée personnelle, de la véhiculer et de la défendre si nécessaire.

Pour sa part, l'étudiant du secteur professionnel est placé face à l'acquisition de la compétence professionnelle qui comprend certaines habiletés spécifiques en rapport avec sa future occupation. Il a des cours et/ou stages plus spécialisés où il prendra contact avec son futur travail et fera ses premières armes. Cet étudiant se sent particulièrement engagé et impliqué dans l'acquisition de compétences très spécifiques.

L'acquisition de la compétence réfère également à l'acquisition de la confiance en soi et en ses ressources personnelles. L'étudiant fait face à la vie avec un sentiment de confiance

ou de méfiance selon qu'il a confiance ou non en ses ressources personnelles. Et pour l'étudiant du secteur professionnel, la confiance en sa capacité de faire face à la vie réfère particulièrement à une compétence minimum dans son domaine professionnel. En effet, pour lui, faire face à la vie, c'est bien souvent faire face au marché du travail; c'est sa réalité la plus pressante.

2. Les émotions

Le jeune adulte est aux prises avec ses sentiments et, pour bien vivre avec eux, il apprend à les contrôler d'une certaine façon. L'étudiant de collège fait face à différentes situations où il est impliqué et ces situations provoquent en lui des réactions émotives parfois violentes. Les réactions typiques de l'adolescent sont souvent des démonstrations d'autorité, de pensée stéréotypée, de conscience rigide et punitive, d'intolérance de l'ambiguïté, de conformisme, d'anti-intellectualisme, d'hostilité envers les personne perçues comme étant différentes, et de domination envers la faiblesse. Pour ne pas être "balloté" par ses émotions, qui sont souvent des réactions automatiques et l'expression de forces conflictuelles, le collégien apprend à les reconnaître, devient conscient des effets que produit en lui une situation ou une personne. Il apprend à

faire confiance à ses sentiments et à les accepter comme étant des émotions humaines légitimes.

En fait, il se donne le droit de réagir aux situations et aux personnes et considère ses réactions comme étant des informations importantes, car elles lui sont vraiment personnelles. Il essaie d'utiliser ses réactions comme guide à son action et à son processus de prise de décision. Il tente également de concilier ses émotions avec d'autres sources d'information pour guider son action; pour ne pas être dirigé par ses seules émotions, l'étudiant développe des modèles d'expression aussi bien que des contrôles de ses émotions; ainsi il tente de mieux utiliser ses émotions, d'être conscient de leur valeur en même temps que de leur subjectivité et de se comporter socialement d'une façon responsable.

Il est à noter qu'une situation conflictuelle supplémentaire semble intervenir pour l'étudiant du secteur professionnel. Ce dernier est à la fois confronté à "apprendre pour faire" et à "apprendre pour être". Ayant parfois un programme de cours chargé et spécialisé, il sent alors des pressions de l'ordre de l'acquisition de la compétence professionnelle et il apparaît qu'il n'a pas le temps et/ou la disponibilité d'esprit pour s'occuper de lui et de ses émotions. Dans ces

cas, il tend plutôt à mettre de côté ses émotions ou apprend directement à les contrôler pour ne pas être dérangé dans l'acquisition de sa compétence professionnelle, tâche qu'il considère primordiale. Il rationnalise ses émotions et dit qu'il va s'en occuper plus tard.

3. L'autonomie

L'autonomie réfère à différents types de comportements selon qu'ils tendent vers une autonomie émotionnelle, fonctionnelle ou vers l'interdépendance.

L'autonomie émotionnelle repose sur la libération de besoins pressants et continus d'être rassuré, aimé et approuvé; la réduction de la dépendance envers les pairs, les parents et les institutions; le développement de relations de respect réciproque et d'entraide mutuelle avec les parents et les pairs.

L'adolescent en crise avec ses parents, revise alors le scepticisme et la condamnation radicale de ses parents et débute un processus d'évaluation plus réaliste et empreint de plus de compréhension et de chaleur. Il délaisse les relations parent-enfant pour entreprendre des relations d'adulte à

adulte avec ses parents. Dans ses relations il ne cherche plus seulement à être approuvé ou rassuré, mais il recherche plutôt un échange, une communication et une compréhension mutuelle; peut-être, pour la première fois, voit-il ses parents tels qu'ils sont: des personnes d'âge moyen qui ne savent pas tout et qui ne sont pas tout-puissants. De même avec ses pairs, il cesse les relations de bravade ou d'opposition systématique pour en venir à des relations plus authentiques basées sur la bonne entente entre les personnes. Il cesse de chercher en eux le "gang" qui lui permet de se sentir fort; il agit par lui-même sans attendre d'approbation et devient ainsi disponible pour entreprendre et entretenir des relations d'amitié.

Finalement, sur le plan émotionnel, il en vient à faire ses propres choix et à contrôler son comportement plutôt que d'être emporté par ses émotions ou d'être dirigé par les réactions des autres face à lui ou à ses actes. Il devient indépendant sur le plan des émotions.

Habitué à vivre dans une polyvalente où règne une discipline plutôt stricte, le jeune adulte, lorsqu'il arrive au cégep, se retrouve libre de ses gestes, complètement livré à lui-même. Il apprend alors à organiser sa vie au cégep: il voit à se rendre à ses cours, à faire ses travaux et décide de l'utili-

sation de son temps entre les heures de cours. Il voit personnellement à régler ses problèmes avec ses professeurs et fait certaines démarches auprès de la direction pédagogique. Il apprend à faire face à ses difficultés en développant des comportements de résolution de problèmes. Il en vient à se débrouiller seul, à prendre ses décisions par lui-même et à passer à l'action sans compter sur d'autres pour résoudre ses difficultés; il essaie de fonctionner du mieux qu'il le peut et ce, d'une façon autonome.

Il développe une certaine capacité d'auto-suffisance et d'auto-support, mais essaie aussi de répondre à ses besoins et à ses désirs. Pour que son séjour au cégep réponde à ses besoins et à ses désirs, l'étudiant tente de s'y organiser un milieu de vie agréable. Il se fait des amis, s'implique dans un groupe, se joint à certaines activités. Et s'il ne le fait pas au cégep même, il le fait ailleurs de façon à s'organiser une vie relativement équilibrée et satisfaisante.

Bien souvent, l'étudiant qui entre au cégep laisse la maison familiale. Il doit alors prendre sa vie matérielle en main. Il doit se débrouiller financièrement, organiser son logement, sa nourriture et à tout le moins son transport scolaire. Il doit faire face à un certain nombre de responsabilités maté-

rielles nouvelles pour lui.

Cependant, l'acquisition d'une autonomie fonctionnelle n'implique pas que l'étudiant doive fonctionner sans tenir compte des autres. En effet, une dimension de l'autonomie réfère justement à une saine interdépendance. Dans certaines situations le jeune adulte reconnaît qu'il ne peut pas se passer complètement de ses parents et que, d'une façon générale, il ne peut accepter de recevoir du support sans consentir à un certain effort pour l'obtenir. Egalement sur le plan social, il prend conscience qu'il ne peut recevoir les bénéfices de la structure sociale sans jamais y contribuer.

Il prend conscience de la relation entre son comportement et le bien-être de la communauté en général. Ainsi, lorsque son comportement en classe devient nuisible au groupe, le jeune adulte développe un sens collectif qui l'amène à modifier son comportement. La situation de classe l'amène également à prendre conscience de la nécessité de travailler en équipe à certaines occasions, et du besoin de développer des habiletés en ce sens, de même que de la nécessité d'avoir un minimum de relations avec certaines personnes, ne serait-ce que les professeurs et/ou les personnes-ressources du milieu.

Le jeune adulte essaie d'être indépendant, sans toutefois ignorer les autres, en acceptant que les autres et les évé-

nements l'influencent jusqu'à un certain point; ainsi il tente d'agir d'une façon de plus en plus autonome et personnelle.

Cette fois encore s'ajoute une dimension particulière pour l'étudiant du secteur professionnel. Ce dernier semble développer une conscience sociale particulière face à son groupe professionnel. A mesure qu'il avance dans sa profession et qu'il se rapporche du marché du travail, il saisit des problèmes particuliers; il se sensibilise et s'engage au plan de la collectivité du groupe professionnel dans lequel il est impliqué.

4. L'identité

Il est reconnu par la majorité des auteurs que la tâche première qui préoccupe le jeune adulte est la détermination de son identité. En effet, lors de son passage au collège, le jeune adulte atteint un développement physique à peu près adulte de même qu'un développement psychologique marquant qui, bien souvent, vont fournir la direction de son évolution future.

Le collégien, s'il ne l'a pas déjà fait, clarifie les concepts en ce qui concerne son apparence personnelle, ses

caractéristiques physiques particulières. Il se reconnaît une identité physique propre, trouve qui il est dans son corps, l'accepte et le reconnaît comme sien. Cette étape se fait au début par comparaison avec ses pairs car le collégien est encore influencé par ces derniers, mais graduellement elle se fera de façon plus autonome. Cette étape réfère à l'expression extérieure d'une certaine identité. En effet, cette recherche se traduit souvent par l'expression d'une individualité au niveau de l'habillement, du langage ou du comportement en général. L'adolescent sent le besoin de se distinguer tandis que le jeune adulte tente de développer des comportements et des attitudes qui lui sont personnels.

il s'efforce d'accepter son corps tel qu'il le voit, le sent et essaie d'apprendre à vivre avec lui. Afin d'y parvenir, le jeune collégien essaie d'identifier ses besoins physiques et d'utiliser son corps de façon adéquate; ceci peut se rapporter à l'alimentation qu'il fournit à son corps, aux efforts qu'il lui demande et à ses besoins sexuels. Sur ce plan, le jeune collégien clarifie son identification sexuelle; au contact de ses camarades de l'autre sexe, il a tendance à expérimenter des rôles et des comportements sexuels; les réactions de ces derniers se chargent de lui faire savoir si ses comportements sont appropriés. Enfin l'intégration d'un

rôle social masculin ou féminin lui permet de chercher des issues de plus en plus appropriées à ses pulsions sexuelles.

Le jeune adulte essaie d'en arriver à une synthèse personnelle qui lui permette d'acquérir le sens de son identité. Il tend à développer une certaine constance et une congruence suffisante pour que son individualité propre soit reconnue par les gens qui interagissent avec lui.

Aussi l'étudiant de collège tente-t-il de se projeter dans une occupation ou précise l'image professionnelle à laquelle il s'identifie. L'étudiant du secteur professionnel est particulièrement confronté à la deuxième situation: ses professeurs projettent une image professionnelle, traditionnelle ou non; son stage le place en situation de pratique professionnelle et lui fournit d'autres images professionnelles à travers son superviseur et les autres travailleurs engagés dans l'occupation.

5. Les relations interpersonnelles

Les relations interpersonnelles réfèrent surtout aux relations avec les pairs et avec l'autre sexe.

L'adolescent a tendance à être plutôt intransigeant et très peu nuancé; de ce fait, ses relations avec les autres sont parfois tendues et peu spontanées. Le jeune adulte développe une certaine aisance dans ses relations avec les autres, ce qui implique l'acquisition d'un minimum de tolérance qui lui permet de communiquer et de se confronter à des idées autres que les siennes. Des relations interpersonnelles spontanées dans les diverses situations sociales impliquent également une capacité à répondre aux personnes en considérant leurs droits plutôt qu'en partant de stéréotypes, un certain respect face aux gens d'origines, de coutumes, de valeurs et d'apparences différentes, le contrôle de son besoin de dominer, d'imposer ses idées aux autres ou de les manipuler.

En fait, le jeune adulte cherche à avoir des relations basées sur le respect des autres en tant que personnes humaines, à discuter ou échanger plutôt que de se battre pour imposer son point de vue. Il expérimente des relations de plus en plus mûres avec ses pairs, c'est-à-dire des relations caractérisées par une plus grande confiance, une certaine indépendance et aussi de l'individualité. Il recherche des relations d'amitié qui survivent au développement de différences entre les gens, à certains épisodes de désaccords et à des temps de séparation ou de non-communication. L'adolescent qui "est de la partie"

se transforme en un jeune adulte qui aime passer plus de temps avec quelques bons amis. Il tend à répondre aux autres avec chaleur, ouverture, amitié respectueuse plutôt qu'avec anxiété, d'une façon défensive et/ou artificielle. Bref, il cherche à assumer des relations vraies et saines avec ses pairs, des relations où il sera lui-même et ou il permettra aussi aux autres d'être eux-mêmes également.

Il entreprend aussi des relations d'intimité plus adultes avec l'autre sexe. Plutôt que de se servir de ses relations d'intimité simplement pour une auto-découverte et une auto-définition, ou pour "performer" aux yeux de ses pairs, il tente de les transformer en un engagement mutuel; plutôt que d'être la seule expression physique de ses sentiments, ses relations d'intimité cherchent à évoluer vers des attitudes de respect, d'engagement et d'amour. Il cherche également à développer une sensibilité et une conscience des sentiments des autres, à vérifier son habileté à s'engager pour une plus longue période. Il essaie de développer l'habileté à aimer et à être aimé.

6. <u>Les buts</u>

Le jeune adulte se voit confronté à certaines réalités de la

vie dans notre société et, à un moment donné, il cherche à clarifier ses buts dans l'existence: ses gestes consistent à préciser ses plans scolaires, à développer un plan de carrière et des plans de vie en général.

L'étudiant est placé dans une situation où il doit, à un moment donné, faire des choix; il essaie alors de formuler des buts éducatifs conscients, bien définis et significatifs pour lui. Il cherche à développer une conscience du programme d'éducation qu'il fréquente, une habileté à voir les relations entre les études et les autres aspects de la vie. Il tente de développer une perception appropriée de lui-même dans cet environnement éducatif et l'habileté à faire face à ses demandes et à obtenir une satisfaction personnelle des expériences éducatives qu'il vit au collège.

De façon concrète, le collégien, en plus d'étudier, cherche pourquoi il étudie, fait un choix de carrière et s'y engage. Il est à un moment où le système d'éducation lui offre deux possibilités: soit poursuivre la prochaine étape (l'université) ou terminer ses études au cégep; quelle que soit la possibilité choisie, il essaie de préciser la direction qu'il compte suivre; pour y parvenir, l'étudiant s'informe sur les possibilités qui s'offrent à lui et les analyse en termes de

professions, de marché du travail et d'implications personnelles. Il développe l'habileté à se percevoir, à se situer et à s'engager dans une des nombreuses possibilités. L'étudiant du secteur professionnel, étant déjà engagé dans la réalisation de son but éducatif, s'identifie à un rôle professionnel et l'essaie; de plus, il développe des habiletés en relation avec son choix. Cet étudiant essaie de réaliser son but éducatif et de s'y stabiliser.

L'étudiant du secteur général, lors de son passage au collège cherche à développer un plan de carrière adulte tandis que celui du secteur professionnel s'engage déjà dans la réalisation de son plan de carrière. Ce dernier cherche plutôt à développer une conscience du monde du travail de même qu'une compréhension appropriée des habiletés individuelles, des limites et motivations en rapport avec son occupation. Il cherche à synthétiser, intégrer et mettre en pratique les faits et connaissances qui se rapportent à l'occupation qu'il a choisie. Il expérimente des gestes professionnels et tente ainsi d'intégrer ce nouveau rôle sur un plan comportemental, ajoutant par le fait même de nouveaux éléments à sa perception de lui même. Il veut se qualifier pour entrer sur le marché du travail. A la fin du collège, il essaie de négocier les conflits entre les valeurs de la culture scolaire et celles du monde du travail et à entrer effectivement sur le marché du travail.

Le collégien cherche aussi à s'engager dans une vie personnelle, et à se choisir un style de vie. Il développe une orientation future qui tient compte à la fois de ses aspirations vocationnelles, de ses intérêts non-vocationnels et de ses plans de vie familiale. Il essaie de développer un sens de la direction assez clair qui lui permet d'identifier les étapes présentes appropriées et de commencer à s'engager dans la réalisation de ses plans.

Bien souvent l'étudiant quitte le foyer familial lorsqu'il arrive au collège; il essaie alors d'organiser sa vie personnelle d'une façon plus indépendante et s'engage dans un style de vie qui se veut propre à lui.

7. L'intégrité

Face à toutes les situations auxquelles il est confronté, le jeune adulte essaie d'en intégrer les résultats pour former un tout cohérent et parvenir à être une personne unique et unifiée. Il tend à acquérir une conscience sur la plan humain, c'est-à-dire à se formuler un système de valeurs en tenant compte de l'humain en général mais aussi en tenant compte de lui en tant qu'individu unique. Il expérimente différents

modes de comportements pour en arriver à des comportements consistants avec les valeurs personnalisées qu'il identifie et il tente de développer une certaine congruence.

En ce qui concerne l'étudiant du secteur professionnel, un autre aspect entre en jeu du fait qu'il est engagé dans un secteur occupationnel qui identifie déjà certaines valeurs. L'étudiant cherche alors à intégrer ces valeurs identifiées par la profession ou à trouver un compromis entre celles-ci et celles qui sont les siennes pour en arriver à une cohérence interne.

Une façon concrète de manifester son intégrité est de commencer à s'engager, tant sur les plans personnel que professionnel et social. En effet, le jeune adulte tend à s'engager dans l'action. Il travaille à sa réalisation par l'organisation de sa vie personnelle, par son avancement professionnel et son engagement social.

CHAPITRE IV

INFLUENCE DU COLLEGE SUR LE DEVELOPPEMENT

Pour répondre à la question de notre étude, à savoir: est-ce que la formation au niveau collégial devrait être davantage axée sur le développement personnel des étudiants?, nous avons expliqué notre conception de l'éducation inspirée par le courant de pensée développementale. Dans le chapitre précédent, nous avons proposé un regroupement des tâches développementales propres à l'étudiant de collège et fait une description de ces tâches dans l'intention de préciser les situations et les essais de comportements qui s'y rattachent. Nous allons maintenant chercher à connaître les effets de l'école ou du collège sur le développement personnel de l'étudiant en utilisant les recherches américaines et en les comparant avec les descriptions des situations vécues dans notre réseau d'enseignement collégial.

1. Le jeune adulte: période importante de développement

Il semble que nous tombons dans la redondance en disant que des changements développementaux se produisent durant la période de 16 à 19 ans, car les termes jeune adulte et développement ont

toujours été reliés, plus particulièrement dans notre société technologique où l'accroissement du savoir et la spécialisation des fonctions de travail ont amené un rallongement de la période de formation. Selon Chickering (1972), de nombreuses études révèlent que des changements se produisent chez les étudiants de collège dans les attitudes, les intérêts, les valeurs, les projets, les aspirations, l'intégration personnelle et l'habileté intellectuelle. Perry (1972), illustre l'évolution du fonctionnement de la pensée sociale chez l'étudiant de collège. Tous les auteurs qui ont parlé des tâches développementales insistent sur le fait que l'adolescence implique des changement développementaux. D'autres tel Kohlberg (Kohlberg et Mayer, 1972), sans rattacher d'âges précis à leurs phases de développement, admettent que des phases coïncident, dans notre contexte culturel, avec la période du jeune adulte. Pour nous, ces recherches sont suffisantes pour démontrer qu'une période de développement existe au début de la période adulte, période qui dans notre contexte culturel est caractérisée par le séjour dans un collège. Cette période mérite une attention spéciale parce que, selon Chickering (1972), beaucoup de recherches ont démontré que les façons de penser et d'agir développées durant la période du collège persistent longtemps après la sortie du collège. Cette tendance est aussi illustrée par Kohlberg, (Kohlberg et Mayer, 1972), et Lalanne, 1975. En effet, dans leurs recherches sur le développement du jugement moral, Kohlberg et Mayer (1972), ont mis en lumière le fait qu'après 19 ou 20

ans, il devient de plus en plus difficile de passer à une phase plus évoluée de jugement moral.

D'autre part, Coons (1970), en se basant sur des recherches longitudinales, signale que, si la personnalité adulte prend ses racine dans l'enfance, c'est durant la période jeune adulte que le développement de la personnalité se concrétise par la maîtrise graduelle des phases de développement. Autrement dit, il ne suffit pas simplement d'être sorti de l'adolescence pour être automatiquement un adulte épanoui.

Bref, cette période jeune adulte ou fin de l'adolescence semble être considérée comme une période de changements significatifs et déterminants dans le développement intellectuel, personnel et social de l'étudiant.

Le rapport Parent (1974, tome II, 105), avait justement recommandé la création des cégeps parce que le jeune adulte avait des tâches développementales spécifiques à négocier durant cette période de la fin de l'adolescence. Il espérait que le niveau collégial, qui n'est ni le secondaire, ni l'universitaire, favoriserait un épanouissement normal des étudiants par la maîtrise de ces tâches développementales.

A l'instar du rapport Parent et à la lumière des études précitées qui nous affirment que la période du jeune adulte est une période importante du développement, nous croyons avoir déjà là des éléments nous permettant de croire que la formation au niveau collégial doit être davantage axée sur le développement personnel de l'étudiant.

2. L'école américaine et le développement

Nous pouvons maintenant nous poser la question suivante: est-ce que l'école a une influence toujours positive sur le développement personnel de l'étudiant? De nombreuses recherches faites aux Etats-Unis démontrent que même si les institutions d'enseignement considèrent comme leur mission de transmettre des connaissances et du savoir faire, elles ont des effets sur le développement psychologique des étudiants (Chickering, 1972). De plus ces recherches montrent clairement que ces effets sont négatifs. Sprinthall (1973), en fait un résumé. Par exemple, plus longtemps l'étudiant demeure à l'école, plus il perd le goût d'apprendre et plus il développe une image négative de lui-même. L'école développe une pensée superficielle et stéréotypée, diminue la confiance et l'autonomie des étudiants pour résoudre des problèmes et montre à l'étudiant qu'il est impuissant, irrespon-

sable et dépendant sur le plan intellectuel et personnel, etc. Il n'est pas surprenant que des recherches (Gurkin, 1971), révèlent que les étudiants souffrent dans l'école; très souvent l'étudiant réagit à cette souffrance par de la violence ou de l'indifférence, en devenant "drop-out" ou "drop-in", et utilise des moyens d'évasion ou de l'activisme pour éliminer son insatisfaction.

D'autres études faites plus spécifiquement au niveau collégial révèlent que les finissants de collège sont plus flexibles, plus ouverts, plus tolérants et plus objectifs que des jeunes adultes aussi doués qui ne fréquentent pas le collège. (Trent et Medsker, 1968). Newcomb (Tavris, 1974), qui a participé à plusieurs recherches sur l'influence des collèges américains croit que, durant quatre ans, les jeunes adultes qui ne vont pas au collège changent eux aussi dans les mêmes directions citées plus haut bien que de façon moins évidente.

Bref, l'école a une influence sur le développement personnel de l'étudiant en ce sens qu'elle peut le ralentir ou le favoriser (Chickering, 1972). Et, devant une telle situation de fait, nous croyons qu'il devient de plus en plus évident que la formation collégiale doit se préoccuper d'être axée davantage sur le développement personnel de l'étudiant.

3. Les cégeps et le développement

Nous ne possèdons pas de recherches aussi précises sur l'influence des cégeps québécois sur le développement des étudiants. Par contre, en faisant un relevé de la littérature traitant des insatisfactions au sujet de l'enseignement collégial québécois, nous tenterons de retracer les effets du cégep sur le développement de l'étudiant.

a) Les insatisfactions des étudiants

Dès le début, les cégeps ont été soumis à la contestation étudiante. Dans un rapport, demandé par la Fédération des cégeps et soumis en juin 1969, la contestation était définie comme étant d'abord "un bloc d'attitudes d'insatisfaction et de refus devant la réalité sociale". (En collaboration, 1969). Les années qui ont suivi ont été aussi inquiétantes à cause de l'apathie des étudiants, (Marier, 1971). L'indifférence et l'individualisme s'installent en faisant disparaître les associations étudiantes.

D'un autre côté, les étudiants sont aux prises avec des échecs. A l'automne 1970, alarmée par le grand nombre d'échecs et d'a-

bandons de cours, la Fédération demande une étude sur les causes des échecs et des abandons, (Bordeleau, 1974). Le problème prend un sens particulier si nous retournons à l'un des objectifs suggérés par le rapport Parent pour le niveau collégial: "cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants, pour diminuer le nombre d'échecs et d'abandons prématurés" (1974, tome II, 269). Il semble que les étudiants s'intéressent plus aux rencontres entre camarades dans les lieux de séjour et qu'il s'y brasse des choses aussi essentielles pour l'étudiant que durant les activités académiques (En collaboration, 1970). D'autres ont parlé de divorce entre la vie et le travail de l'étu- diant (En collaboration, 1969), de dualité de l'intelli- gence et de l'affectivité, (Gadbois, 1969) ou d'opposition entre la transmission des connaissances et celui de la sa- gesse (Gingras, 1971; Aubin, 1973). Cette dichotomie signifie pour nous que la formation collégiale est axée trop exclusivement sur la transmission des connaissances au dé- triment du développement personnel.

La relance des étudiants qui ont abandonné leurs études don- ne un éclairage plus précis sur le phénomène des "drop-out". (Gadbois, 1973; Gaumond et Monnier, 1974,1975). La relance de 1970-71 montre que 37.7% ont abandonné à cause de décep- tion et de désenchantement. Celle de 1971-72 révèle que

53.2% des abandons ont pour cause le fait que le cégep n'a pas pu les intéresser. En 1972-73, 35% des abandons viennent du fait que les étudiants ont perdu le goût des études. De plus, il y a les "drop-in" que nous ne pouvons évaluer parce qu'ils s'inscrivent aux cours, mais ne sont pas là pour étudier. Nous avons eu la vague de toxicomanie qui semblait révéler des problèmes plus profonds d'adaptation que le désintéressement académique. Le gigantisme institutionnel et l'anonymat y seraient pour quelque chose. Nous pourrions quand même nous demander: "est-ce que nous saurions mieux faire s'il y avait moins d'étudiants?" Il semble que le cégep même impose un pénible ajustement à l'étudiant (Arpin, 1974-b). Nous considérons ces différents phénomènes comme des manifestations de l'insatisfaction, devenue intolérable pour certains étudiants, à l'égard de la formation offerte par le cégep. D'autres facteurs comme la grosseur de l'institution et le climat peuvent gonfler cette insatisfaction.

Récemment, il s'est dessiné un mouvement, avec l'aide du Service de recherche de la Fédération des cégeps, pour identifier les buts institutionnels des collèges. Cette démarche d'identification des buts commence habituellement par une enquête pour connaître la satisfaction du milieu à l'aide d'un questionnaire.

L'analyse des réponses des étudiants, des professeurs, du personnel professionnel et du personnel de cadre de trois collèges (Fortier et Girard, 1975), révèle que tous les répondants sont unanimes à manifester de l'insatisfaction au sujet des quatre énoncés suivants:

- Favoriser le cheminement personnalisé de l'étudiant dans le processus d'apprentissage.

- Aider l'étudiant à connaître, respecter et accepter les autres.

- Faire prendre conscience à l'étudiant de la nécessité d'une auto-critique.

- Former des être autonomes qui soient capables selon les circonstances de résister aux pressions sociales et qui ne se font pas balloter par tous les vents d'opinion.

Tous les groupes de répondants demandent une amélioration sur ces points de la formation actuellement donnée dans les

collèges. Nous constatons que lorsque des efforts sont consentis pour évaluer les insatisfactions, les répondants du milieu collégial, y compris les étudiants, désirent une amélioration de la formation sur le plan du développement personnel. On pourrait donc traduire cette insatisfaction en affirmant que la formation collégiale n'est pas suffisamment axée sur le développement personnel des étudiants.

En résumé, la contestation, l'indifférence, les "drop-out", les "drop-in", les moyens d'évasion sont les mêmes symptômes que ceux identifiés par la recherche de Gurkin (1971) comme étant des effets d'une école axée trop exclusivement sur la transmission de connaissances et l'acquisition d'habiletés techniques et d'une école dont la formation n'est pas suffisamment axée sur le développement de la personne. De plus la recherche d'activités significatives ailleurs que dans les activités académiques laissent croire que ces dernières sont dépourvues de signification. Finalement les enquêtes sur les insatisfactions révèlent que les membres de la communauté collégiale demandent une amélioration de la formation en termes de développement personnel.

b) <u>Les insatisfactions des universités</u>

Malgré tout, les cégeps pourraient avoir bonne conscience si

les universités et le marché du travail étaient contents du produit fini, car certains pourront dire qu'il y aura toujours des étudiants mécontents ou encore qu'il est normal qu'un certain nombre d'étudiants ne soient pas aptes à poursuivre des études au niveau collégial. Par contre, quand les universités (Arpin, 1974b; Comité Nadeau, 1974a) jugent que les finissants manquent de rigueur de pensée et ont un faible sens critique, pour ne retenir que ces deux critiques, nous concluons que la formation collégiale actuelle ne favorise guère l'accès aux niveaux plus avancés des modes de pensée, comme le jugement et la pensée critique. En d'autres termes, même si les étudiants ont acquis des connaissances, cette acquisition n'a pas suffisamment permis une réorganisation de leurs modes de pensée vers un niveau plus avancé, donc n'a pas été suffisamment axée sur le développement des habiletés personnelles.

c) <u>Les insatisfactions du marché du travail</u>

Du côté du marché du travail, le Conseil du patronat, dans son mémoire au Conseil supérieur de l'éducation, signale l'absence d'une formation professionnelle adaptée aux besoins des étudiants et aux besoins de l'industrie. (C.P.Q., 1974).

Nous croyons que cette carence identifiée par le C.P.Q. met en évidence la nécessité de clarifier la conception du développement personnel du futur technologiste. Nous avons déjà signalé, lors de la description des tâches développementales du jeune adulte au collège dans le chapitre précédent, que les étudiants des programmes professionnels vivent des tâches propres à leur condition, telle par exemple, l'identité professionnelle. La recherche pourrait préciser des étapes très importantes dans la formation du technologiste.

Une recherche (Larivière et Perron, 1972) faite par le module des sciences administratives de l'Université du Québec à Montréal pour connaître les qualités que les employeurs recherchent chez les diplômés, révèle que les habiletés personnelles et humaines passent avant les qualités techniques et académiques. Des habiletés comme la capacité de travail en équipe et de communiquer, des attitudes comme la patience, l'esprit de travail, la volonté et la curiosité intellectuelle viennent en premier. C'est pourquoi, nous croyons qu'une formation axée davantage sur le développement personnel augmenterait la croissance de ces habiletés et attitudes chez les étudiants.

De plus, il est évident que le marché du travail est diffi-

cilement prévisible parce qu'il est soumis aux caprices de la crise monétaire, de la crise énergétique, des investissements étrangers et des options politiques du Québec (Marier, 1971). Cette difficulté nous apparaît comme une raison supplémentaire pour axer la formation collégiale sur le développement de la personne plutôt que sur l'acquisition de connaissances et de techniques en vue d'un emploi éventuel.

En résumé, certaines critiques des universités au sujet du manque de rigueur de pensée et de la faiblesse du sens critique des finissants du collégial nous laissent croire que la formation collégiale n'est pas suffisamment axée sur le développement. Les attentes du marché du travail gagneraient à être précisées en termes de développement, mais déjà, les recherches de l'Université du Québec révèlent l'importance qu'accordent les employeurs au développement des habiletés et des attitudes personnelles. L'incertitude de l'évolution du marché du travail ajoute un autre élément pour justifier la nécessité d'une formation collégiale axée davantage sur le développement personnel de l'étudiant que sur l'acquisition de connaissances et de techniques.

4. Les Services aux étudiants et le développement

A l'intérieur des cégeps, les Services aux étudiants se sont im-

provisés (Turcotte, 1970). Ils ont prôné le développement personnel de l'étudiant souvent par opposition aux activités académiques (Arpin, 1971; Desgroseillers, 1971). Concrètement, ils semblent tenter de concilier les services rendus à l'administration et les services rendus à l'étudiant. (Penny, 1972). Nous pouvons nous demander jusqu'à quel point ils ont joué le rôle de stabilisateur après la contestation de 1968. Souvent le développement de l'étudiant est prôné, mais au fond, des valeurs cachées comme le bien-être de l'institution, l'image du collège et les attentes du conseil d'administration l'emportent (Penny, 1972).

5. <u>Les services de consultation et le développement</u>

Au niveau des services de consultation, la ligne semble être au traditionnalisme. (Bordeleau, 1969; Chatelain et alii, 1970). L'enquête que nous avons faite en décembre 1974* révèle que les conseillers d'orientation et psychologues tentent de sortir d'un modèle curatif visant à adapter les étudiants à une institution qui ignore leurs besoins. La tendance actuelle est d'implanter un modèle interventionniste où les consultants établissent une stratégie visant l'actualisation du développement de toute la communauté collégiale. Mais encore là, il est difficile de dé-

* Un résumé de cette enquête, menée par Jacques Lemay, c.o., est fourni en annexe.

couvrir une ligne de pensée et un rationnel d'intervention. Ça ressemble beaucoup plus à des tentatives de solutions partielles qu'à un ensemble cohérent. De plus, le petit nombre de consultants dans les collèges et la difficulté d'avoir des sessions de perfectionnement vraiment adaptées à leurs besoins ne favorisent guère l'élaboration d'un rationel d'intervention effectivement axé sur le développement de l'étudiant. (Johnston, Miles et Lamontagne, 1973).

Cette faiblesse n'a pas permis aux services de consultation de faire connaître de façon articulée aux administrateurs les données concernant les insatisfactions des étudiants et de proposer des solutions structurées.

6. Les administrateurs et le développement

L'administrateur de collège, habituellement un ancien professeur, est porté à perpétuer ce qu'il a connu, à se ranger du côté des idées les plus conservatrices et à donner la priorité aux besoins matériels (Marier, 1971). Il ne semble pas, lui non plus, avoir une ligne de pensée en matière d'éducation, pouvant motiver des interventions régénératrices ou, du moins, avoir des techniques de gestion qui permettraient de les susciter. (Arpin, 1974a; Déom, 1970).

Bref, malgré certains efforts des services aux étudiants et des services de consultation pour promouvoir le développement de l'étudiant, il semble y avoir peu de changement.

Les causes de ce statu quo semblent être le conflit d'allégeance des services aux étudiants, la trop grande préoccupation curative des services de consultation et le traditionalisme académique des administrateurs. Cette situation semble être destinée à perdurer aussi longtemps que le collège n'axera pas ses objectifs de formation sur le développement personnel des étudiants. Il est indispensable que cette préoccupation du développement soit partagée par toutes les instances de l'institution.

7. Les professeurs et le développement

Il est clair que les professeurs dénoncent un système scolaire reflet du milieu. Ils distinguent l'érudition de la réflexion (Aylwin, 1968; Thibaux, 1969; Da Silva, Proulx et Proulx, 1971). Ils rejettent une école utilitaire (Ducharme, 1975) qui prépare à la société actuelle (Lalanne, 1975) et qui ne fait que transmettre l'héritage culturel (Daoust, 1975). Le système actuel est perçu comme engendrant un profond sentiment de frustration chez l'étu-

diant (Marcotte et Pineau, 1972). L'école devrait permettre à l'étudiant d'entreprendre une démarche personnelle. Cette démarche doit être stimulée. (Lacharité, 1971; Fournier, Proulx et Proulx, 1969). Le but serait le développement d'un certain nombre d'aptitudes ou de qualités variables selon les auteurs. Ils sentent le besoin de connaître les opérations intellectuelles dont l'étudiant est capable au point de départ ainsi que les changements qu'une méthode pédagogique doit provoquer dans ces mêmes opérations (Collin et Osana, 1971). En somme, les professeurs de collège, tout en étant contre l'idéologie de la transmission culturelle, n'épousent pas nécessairement la conception romantique. Ils tentent de définir une école qui, selon nous, se rapproche de l'idéologie développementale.

8. Certaines solutions déjà proposées et le développement

a) Les solutions par règlement

Nous avons connu deux tentatives majeures de réformes de la réglementation pédagogique: le rapport Roquet (1970) et la réforme du régime pédagogique (Paré, 1972). Ces deux solutions étaient censées raffiner les procédures du cheminement pédagogique. Ces modes de solutions laissent croire que,

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

lorsque les membres d'une assemblée délibérante se désintéressent, il s'agit d'améliorer le code des procédures pour augmenter l'intérêt des gens à l'assemblée. Or, il nous semble important de savoir si c'est la procédure ou le contenu de la discussion qui provoque le désintéressement. Pour nous, c'est le contenu et la façon de l'aborder qui sont les facteurs importants dans la baisse d'intérêt des participants.

En somme, à la place d'un régime pédagogique statique, il a été proposé un nouveau régime statique auquel des contre-propositions aussi statiques ont été opposées. (Palkiewiez, 1973). Il faudrait préciser les effets du régime pédagogique sur le développement personnel de l'étudiant. (Chabot, 1971). Cela implique qu'il faudrait préciser et détailler ce sur quoi va porter la formation du niveau collégial et à qui elle s'adresse avant de raffiner les procédures. Cela implique enfin la nécessité d'une identification des objectifs de formation basés sur le développement personnel et vocationnel de l'étudiant, et c'est précisément ce que propose le présent travail.

b) <u>Les solutions par l'injection d'une conception éducative</u>

Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1971) pro-

pose une conception organique de l'activité éducative par opposition à une conception mécaniste. Il définit la conception organique comme étant "centrée sur le dynamisme et les ressources intérieures de la personne, sur l'initiative et les responsabilités de l'étudiant" (C.S.E. p. 37). En effet, plusieurs extraits du rapport en témoignent:

> "Le centre de la nature humaine, les régions les plus intérieures de la personne, le dynamisme vital de la personnalité sont quelque chose de positif, ce dynamisme tend naturellement à la croissance et au développement de tout l'être; il est rationnel, réaliste et dirigé vers le progrès de la personne".
> (id. p. 38).

> "L'éducateur ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant... (car l'apprentissage)... est une expérience active qui se passe toute entière dans la vie intérieure de l'étudiant".
> (id. p. 37).

L'éducateur doit créer une ambiance favorable en étant centré sur l'étudiant avec des attitudes d'écoute, de sympathie et de souci constant des besoins de l'étudiant. L'éducation doit favoriser le développement "de la créativité, de l'imagination, de l'expression spontanée, de la faculté d'évaluation interne, du jugement". (id. p. 25).

Cette façon de concevoir l'activité éducative relève nettement de l'idéologie romantique parce qu'elle postule que le dynamisme vital de la personne est bon et qu'il tend à croître naturellement dans la bonne direction. Le rôle de l'éducateur se réduit à éviter le plus possible de nuire à la croissance d'un individu. Le but de l'éducation est de favoriser l'épanouissement de qualités dites naturelles. Le Conseil supérieur de l'éducation part d'une conception organique de l'activité éducative. Cette démarche respecte les caractéristiques de notre conception de l'éducation, mais elle ne tient pas suffisamment compte des conditions nécessaires à l'actualisation du développement de la personne. En effet, qu'il suffise de relire dans les pages précédentes les différences entre les conceptions relatives à "la tendance romantique" et "au courant moderne ou développemental"; qu'il suffise également de revoir au chapitre II 1.- les propos intitulés "notre conception de l'éducation" pour constater pourquoi nous croyons qu'une conception romantique de l'éducation n'est pas adéquate pour intervenir dans le développement de l'étudiant. Quoiqu'il en soit, il faut retenir de cette solution proposée par le Conseil supérieur de l'éducation la nécessité de se préoccuper du développement de l'étudiant.

c) La recherche des besoins

Une des constations majeure véhiculée par différentes personnes semble être que le collège ne répond pas aux besoins des étudiants. De cette constation est née la volonté de cerner et de connaître les besoins des étudiants. (Arpin, 1974b; Comité Nadeau, 1974a, 1974b; En Collaboration, 1969, 1970). La recherche sur les buts institutionnels (Fortier et Girard, 1975; Gingras, 1970) est déjà un premier pas dans ce sens. Ces recherches apportent des données très importantes, mais lorsqu'il s'agit de les interpréter les gens ne sont pas tous d'accord. Qui va déterminer les besoins importants, les besoins passagers et les besoins caprices? Au nom de quoi allons-nous privilégier tel besoin plus que tel autre? Il faudrait au moins, appuyer nos choix sur des éléments articulés d'une conception de l'homme et des buts de l'éducation. Commencer par analyser les besoins sans un rationnel théorique pour les interpréter et sans une théorie de l'éducation pour répondre à ces besoins ne nous avance guère. En somme, si faute de savoir où nous allons en éducation, nous croyons le découvrir par l'analyse des besoins des étudiants, nous faisons fausse route sans une conception articulée de l'éducation.

Le but de notre travail est précisément de fournir une vision cohérente de la dynamique de l'éducation et des besoins des étudiants en rapport avec cette dynamique. Dans une perspective développementale, nous croyons au dynamisme de l'individu, mais des recherches démontrent que ce dynamisme n'assure pas automatiquement le développement (Kuhn, Langer, Kohlberg et Hann, 1971). L'activité éducative consiste alors à stimuler ce dynamisme en activant l'intéraction individu-milieu. L'éducateur dans notre perspective est un partenaire de l'étudiant. Sans prendre la place de ce dernier, il peut, par sa connaissance des stades du développement et par le choix des situations-problèmes relevant de sa discipline, provoquer le développement de l'étudiant en respectant les conditions que nous avons déjà mentionnées. Nous croyons également que ce rôle sera très stimulant pour le développement personnel de l'éducateur.

Notre conception permet de préciser sur quoi va porter l'éducation et comment se fait l'éducation. De plus, les objectifs de formation doivent tenir compte des tâches développementales reconnues comme importantes pour les étudiants de niveau collégial. (Ces tâches sont décrites dans les pages antérieures, pp. 35-52).

C'est pourquoi nous croyons que ce courant de recherche des besoins des étudiants de collège vient ajouter un élément et manifeste la nécessité de se préoccuper de toutes les dimensions de l'étudiant c'est-à-dire de son développement non seulement académique, mais aussi de son développement personnel et social dans toutes leurs dimensions. De plus, ce courant de recherche des besoins vient également mettre en évidence la nécessité d'identifier des objectifs de formation au niveau collégial basés sur la nature même de ce développement.

CHAPITRE V

LA FORMATION ET LE DEVELOPPEMENT PERSONNEL AU COLLEGE

Au terme de cette revue de la littérature, nous possédons suffisamment d'éléments pour répondre à la question centrale de notre étude de façon positive:

> LA FORMATION AU NIVEAU COLLEGIAL DOIT ETRE AXEE DAVANTAGE SUR LE DEVELOPPEMENT PERSONNEL DES ETUDIANTS

De plus, ce relevé de la littérature nous a permis de préciser la nature du processus et le contenu du développement.

> L'INTERACTION INDIVIDU-MILIEU ENGENDRE LE DEVELOPPEMENT QUI EST LA REORGANISATION DES STRUCTURES INTERNES VERS UNE PLUS GRANDE DIFFERENTIATION ET INTEGRATION.

LE CONTENU DU DEVELOPPEMENT DEVRAIT S'INSPIRER DES TACHES DEVELOPPEMENTALES SPECIFIQUES AU JEUNE ADULTE

Dans les pages qui suivent, nous allons rappeler les grandes lignes de la littérature théorique et empirique qui nous ont permis de répondre de façon positive à la question centrale de cette étude.

1. Résumé de la littérature théorique

Il ressort de cette littérature que nous avons développée au chapitre III, les points suivants:

- La structure psychologique de base est un réseau de relations internes.
- L'interaction individu-milieu provoque un changement actif des structures internes.
- Ce changement qui est une réorganisation des structures internes vers une plus grande différentiation et une plus grande intégration constitue le développement.

- L'individu a naturellement tendance à entrer en interaction avec son milieu mais cette tendance naturelle ne suffit pas à assurer le développement. Ce n'est que par la présence de certaines conditions que l'individu aura naturellement tendance à progresser vers un niveau de développement plus avancé.

Ces conditions sont:

- déterminer le stade développement atteint par l'étudiant;
- activer l'interaction proposant une situation d'un niveau immédiatement plus avancé que le niveau atteint par l'individu;
- susciter une véritable dissonance cognitive;
- favoriser une recherche active pour résoudre la dissonance cognitive.

Enfin, si théoriquement toutes ces conditions sont nécessaires pour que l'individu progresse naturellement vers un milieu de

développement plus avancé, il est évident que le collège doit être davantage axé sur le développement de la personne s'il veut encore se définir comme un organisme éducatif responsable et honnête envers la société.

De plus, la littérature théorique nous révèle que:

- Le jeune adulte, dans notre contexte culturel est aux prises avec des situations-problèmes dont la négociation est impérative pour atteindre un niveau de développement plus avancé. Ces situations s'appellent des tâches développementales.

- Ces tâches du jeune adulte peuvent être classifiées selon sept vecteurs de développement; et pour chaque tâche, il semble possible d'isoler des stades de développement.

Enfin, si les tâches développementales du jeune adulte sont des situations-problèmes dont la négociation est impérative pour atteindre un niveau de développement plus avancé, il s'ensuit que, pour avoir un collège axé davantage sur le développement personnel de l'étudiant, on devrait s'en inspirer pour établir et définir les objectifs de formation de niveau collégial.

2. Résumé de la littérature empirique

Le niveau collégial correspond à une période de changements développementaux chez l'adolescent. Ces changements sont importants car ils ont tendance à persister pendant l'âge adulte. De plus, au niveau du jugement moral, les changements développementaux se font de plus en plus difficilement après la période correspondante à celle du collège. Les cégeps, en tant qu'écoles, peuvent ralentir ou favoriser ces changements développementaux. Les recherches révèlent que si l'école est axée sur la transmission de connaissances, elle a des effets négatifs sur le développement personnel des étudiants. Ces effets négatifs se manifestent par la violence, l'indifférence, par les phénomènes de "drop-out" et de "drop-in", par la recherche de moyens d'évasion et par l'activisme.

Dans la littérature québécoise relative aux collèges, nous avons relevé des manifestations semblables: contestation, indifférence, "drop-out", "drop-in", recherche de moyen d'évasion. Nous considérons ces manifestations comme des symptômes de l'influence négative d'une formation axée trop exclusivement sur la transmission de connaissances et pas suffisamment sur le développement personnel des étudiants.

De plus, le fait que plusieurs auteurs parlent de dichotomie, vie-travail académique, intelligence-affectivité, démontre que la formation actuelle au niveau collégial n'est pas suffisamment axée sur le développement personnel de l'étudiant. L'analyse des solutions déjà proposées révèle qu'elles portaient plus souvent sur des modalités d'applications que sur les buts de l'éducation. Seul le Conseil supérieur de l'éducation, par son rapport sur l'activité éducative a lancé un débat de fond sur deux façons de concevoir l'éducation. Ce débat a été limité à deux alternatives: la conception mécaniste et la conception organique. Nous n'avons guère trouvé de recherches portant sur les effets des différentes façons de faire sur le développement personnel des étudiants.

Malgré certains efforts des services aux étudiants et des services de consultation pour prôner le développement personnel et social des étudiants, il semble y avoir eu peu de changement, car la préoccupation du développement ne peut reposer sur un seul service, mais doit faire partie intégrante des objectifs du collège et être partagée par toutes les instances de la communauté collégiale.

Finalement, la recherche sur les buts institutionnels révèle que tous les répondants de quatre collèges s'entendent pour demander

une amélioration de la formation sur quatre points qui touchent directement le développement personnel de l'étudiant. Nous interprétons ces données dans le sens que la formation au niveau collégial n'est pas suffisamment axée sur le développement personnel de l'étudiant. Nous interprétons également ce fait dans le sens que les objectifs de formation de niveau collégial devraient essentiellement s'inspirer des tâches developpementales du jeune adulte. En effet, les quatre points sur lesquels les collèges s'entendent pour demander une amélioration correspondent à des tâches développementales déjà identifiées par la littérature scientifique.

Certaines critiques des universités démontrent que le développement des modes de pensée n'est pas suffisamment stimulé par la formation actuelle au niveau collégial. Les employeurs cherchent d'abord des habiletés et attitudes particulières chez les finissants. Nous croyons qu'un collège qui aurait pour objectif de favoriser la négociation des tâches développementales propres au jeune adulte favoriserait l'épanouissement de ces habiletés et attitudes.

En somme, nous avons des beaux collèges gratuits avec options et services et nous avons des étudiants. Or l'analyse des différentes insatisfactions formulées à l'égard des collèges

et des différentes solutions déjà proposées nous fournit suffisamment d'éléments pour permettre d'avancer qu'une partie de ces insatisfactions est à l'effet que la formation au niveau collégial n'est pas suffisamment axée sur le développement personnel des étudiants. Il semble que les cégeps ont adopté trop facilement comme objectif de formation le slogan: "qui s'instruit, s'enrichit". Weinstein (1970) souligne trois raisons pour éviter de mettre l'accent sur le développement personnel de l'étudiant. D'abord, c'est moins exigeant d'enseigner avec des objectifs de transmission de connaissances que d'enseigner avec des objectifs de développement personnel. De plus, c'est beaucoup plus facile d'évaluer les résultats d'un étudiant en terme d'acquisition de connaissances. Finalement, les valeurs, les attitudes, les sentiments et les préoccupations socio-affectives sont généralement considérés comme du domaine strictement privé de l'étudiant. Ce serait parfois si simple si l'étudiant voulait bien emmagasiner des connaissances et laisser le reste de côté. Mais la réalité semble différente ainsi que nous l'avons exposé dans les pages précédentes. Tous ceux qui ont quelque expérience au niveau collégial peuvent le constater quotidiennement pour peu qu'ils y regardent de près et y réfléchissent attentivement.

Si ce travail peut contribuer à provoquer un regard neuf sur l'éducation, alimenter la réflexion et susciter des expériences concrètes chez tous ceux qui s'en préoccupent par fonction ou par intérêt, nous aurons atteint notre objectif.

CONCLUSION

En éducation, au Québec, deux conceptions de l'activité éducative avaient été proposées par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport sur l'activité éducative. Ces deux conceptions, l'une mécaniste l'autre organique, sont en opposition. Les éducateurs qui, fondementalement se trouvaient en désaccord avec l'une, étaient obligés de se rallier à l'autre même s'ils ne la partagaient pas totalement. Notre travail a l'avantage d'apporter une troisième conception de l'activité éducative. Nous souhaitons que le Conseil supérieur de l'éducation, qui est la plus haute instance dans ce domaine, se penche sur notre conception et la situe par rapport aux deux autres mentionnées dans son rapport sur l'activité éducative. Cette réflexion du Conseil supérieur pourrait revêtir une importance spéciale surtout depuis la publication du rapport Nadeau qui laisse paraître, selon nous et Angers (1975), une grande ambivalence au niveau de la conception de l'éducation.

Notre travail favorisera les échanges pour préciser les buts de l'éducation au Québec car notre conception n'est pas totalement en opposition avec les deux autres: la transmission culturelle et la conception romantique. Tout l'effort qui a été consacré à développer

des moyens de transmettre des connaissances par le courant de la transmission culturelle est utilisable dans une approche développementale. La différence vient du fait que la transmission des connaissances n'est pas la base de l'idéologie développementale. Ces échanges permettront aux éducateurs d'analyser leurs actions éducatives sous un nouvel angle, de découvrir quelle conception guide leurs interventions éducatives et d'apporter les correctifs nécessaires s'ils veulent s'améliorer. L'apport d'une nouvelle conception favorisera, si elle est bien utilisée, le développement professionnel des éducateurs québécois.

Nous avons limité intentionnellement le cadre de notre travail au niveau collégial. Il est évident pour nous qu'une conception développementale de l'éducation peut s'appliquer aux niveaux élémentaire et secondaire. Mais nous croyons surtout que cette approche de l'éducation apporterait un éclairage important au niveau de l'éducation des adultes. (Riverin-Simard, 1977, sous presse). Des études seraient nécessaires pour préciser nos connaissances du développement des adultes, mais déjà l'idéologie développementale fournit un cadre de référence pouvant guider les penseurs de l'éducation des adultes.

Dans l'exposé de notre conception de l'éducation, nous avons insisté sur le fait que l'individu est un tout et que les aspects intel-

lectuels et affectifs font partie du tout. Nous considérons aussi que l'individu entre en interaction avec son milieu environnant. Il est évident que le développement d'un individu ne se produit pas seulement dans l'univers de la pédagogie ou dans la relation maître-élève. Le milieu comme tel, soit par exemple l'institution qu'il fréquente, a une influence sur son développement. La précision et la cohérence des objectifs éducatifs d'un collège, le nombre d'étudiants, les relations étudiants-administration et la culture étudiante, à titre d'exemples, ont une influence sur le développement des étudiants. Autrement dit, notre approche de l'éducation ne se résume pas à l'apprentissage académique comme tel, mais permet de tenir compte de l'ensemble des interactions d'un individu avec son milieu.

En poussant notre conception à la limite, nous pourrions considérer des ensembles d'individus comme étant soumis aux lois du développement. Le collège lui-même comme communauté serait en développement. Tout le monde sait que les collèges ont des crises qui pourraient être l'indice du passage d'une phase de développement à une autre. A titre d'exemple, nous pouvons déceler les phases suivantes: l'organisation matérielle, l'organisation administrative précédée de la crise du pouvoir et une autre phase qui serait précédée de la crise d'identité manifestée par la recherche d'objectifs. Il n'est pas impensable qu'une analyse rigoureuse révèle ces phases ou d'autres

et la séquence de ces phases, (Heron et Friesen, 1973). Cette approche de la conception du développement des institutions serait sûrement plus valable que l'absence de théorie et que les théories bipolaires (bons-méchants) et pourrait être d'un apport précieux dans la recherche et l'analyse institutionnelle des collèges.

Il va sans dire que les objectifs globaux qui nous ont amené à travailler dans ce projet sont partiellement atteints. Nous comptons sur la collaboration des chercheurs, des responsables de sources de subvention et de nos collègues pour la mise en branle d'une concertation permettant d'atteindre les objectifs qui furent à l'origine de ce projet portant alors le titre de "Cahier des activités de développement". Ces objectifs sont tirés de la demande de subvention adressée à la Fédération des cégeps en octobre 1974.

<u>Objectifs du projet</u>:

1. Offrir un répertoire varié d'activités servant de guide pratique pour tout programme d'intervention relevant des conseillers d'orientation et des psychologues (et éventuellement de tout spécialiste du développement).

2. Rallier en un document de base les nombreuses initiatives des conseillers d'orientation et psychologues (interventions de toute sorte) et y assurer une cohérence théorique et pratique.

3. Mieux définir le rôle des conseillers d'orientation et des psychologues par rapport au collège.

4. Collaborer à la détermination des objectifs globaux du collège grâce au relevé scientifique des objectifs de développement vocationnel et personnel des jeunes adultes de niveau collégial.

5. Offrir un matériel scientifique vulgarisé aux étudiants afin, d'une part, qu'ils comprennent mieux leur cheminement global à franchir durant la période passée au collège et d'autre part, qu'ils soient plus en mesure de procéder à une auto-évaluation du degré d'évolution de leur propre cheminement vocationnel et personnel.

6. Informer à l'avance les étudiants sur les objectifs et contenus des diverses activités et par là faciliter leur choix.

7. Provoquer chez les étudiants une participation plus active et plus créatrice lors du déroulement de l'activité parce qu'étant plus éclairés sur cette même activité.

8. Informer tous ceux qui oeuvrent dans le collège des diverses étapes que les jeunes adultes de niveau collégial ont à franchir

pour atteindre un certain niveau de maturité vocationnelle et personnelle.

9. Informer tous ceux qui oeuvrent dans le collège des diverses activités de développement susceptibles de faciliter l'atteinte de la maturité vocationnelle et personnelle.

10. Faire prendre conscience à tous ceux qui oeuvrent dans le collège que les activités d'enseignement et les activités de développement sont ou doivent être davantage interreliées.

BIBLIOGRAPHIE

ANGERS, P. — Le collège, un rapport audacieux et réfléchi. Relations, déc. 1975, pp. 327-337.

ARISTOTE — Politique VIII, 2; cité dans Leif, J.-J. & Rustin, G. Pédagogie générale. Tome I, Paris, Delagrave, 1970, p. 25.

ARPIN, R. — Orientation des conventions collectives 1975-1978. Cégepropos, no 28, sept. 1974-a, p. 221.

ARPIN, R. — L'animation: réflexion dans l'axe d'une activité éducative mouvante et fondamentale. Prospectives, vol. 9, no 4, oct. 1973, pp. 221-249.

ARPIN, R. — Objectifs et plan de développement des cégeps dans: Six facettes du développement des cégeps. Cégepropos (spécial), mars 1974-b, pp. 5-27.

ARTAUD, G. — Humaniser l'école. Prospectives, vol. 9, no 4, sept. 1973, pp. 200-207.

ARTAUD, G. — Aider l'enfant à se libérer. Prospectives, vol. 10, no 5, déc. 1974, p. 325.

AUBIN, G. — Une prospective des besoins éducatifs. Prospectives, vol. 9, no 3, juin 1973, pp. 136-164.

AYLWIN, U. — La pédagogie du français au cégep. Prospectives, vol. 4, no 3, juin 1968, pp. 191-197.

BORDELEAU, H.-P. — L'apport des services psychologiques aux objectifs des services aux étudiants. Prospectives, vol. 5, no 5, nov. 1969, pp. 312-317.

BORDELEAU, H.-P. et alii... — Rapport final du Comité de Recherche sur la perception de l'échec. Fédération des céceps, mai 1974.

BOUCHER, P. — Le monde... étudiant à toute allure. Prospectives, vol. 6, no 4, sept. 1970, pp. 212-218.

BUGELSKI, B.R. LESTER, O. — Changes in Attitude in Group of College Students during their College Course an After Graduation. Journal of Social Psychology, 1940, 12, pp. 319-322.

CHABOT, M. — Une conception paternaliste de la culture générale. Prospectives, vol. 7, no 2, avril 1971, pp. 91-98.

CHAMPAGNE, M. — Quittez les cégeps! "Le Devoir", 20 avril 1971, p. 5.

CHATELAIN, M. et alii... — Revision 1970 de l'activité des psychologues et conseillers d'orientation dans les cégeps. Fédération des cégeps, document C - 575.7, nov. 1970.

CHICKERING, A.W. — Education and Identity. San-Francisco, Jossey-Bass. 1972.

COLEMAN, J. — The Adolescent Society. New York, Free Press. 1961.

COLLIN, C. et OSANA, S.A. — Le test Perpe/Philo et la problématique de l'enseignement de la philosophie. Prospectives, vol. 7, no 5, nov. 1971, pp. 282-285.

CONSEIL DU PATRONAT DU QUEBEC	Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation sur l'enseignement professionnel et particulièrement des techniques physiques. No 2, avril 1974.
CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION	L'activité éducative. Rapport annuel 1969-70. L'éditeur officiel du Québec, 1971.
COONS, F.W.	The Resolution of Adolescence in College. Pers. and Guid, Journ. vol. 48, no 7, mars 1970.
COTE, G.	Le développement de l'enseignement professionnel dans: Six facettes du développement des cégeps. Cégepropos (spécial), mars 1974, p. 33.
DAOUST, J.-G.	Le rapport Nadeau: de quelques équivoques bien cultivées. Prospectives, vol. II, no 4, oct. 1975, pp. 209-214.
DA SILVA, M. PROULX, B. et PROULX, J.	N'est-il pas prématuré de reviser le système actuel du cégep?. Prospectives, vol. 7, no 2, avril 1971, pp. 96-98.
DENIS, A. et LIBKIN, J.	Le cégep: promesse et réalité. Prospectives, vol. 9, no 1, fév. 1973, pp. 14-23.
DEOM, A.	Commentaires sur certains aspects de l'administration collégiale. Prospectives, vol. 6, no 4. sept. 1970, pp. 254-256.
DESGROSEILLERS, P.	Le cégep milieu de vie et rôle des services aux étudiants. Prospectives, vol. 7, no 4, sept, 1971, pp. 211-214.

DUCHARME, C. — Le rapport Nadeau: le collège d'enseignement professionnel et utilitaire ou c.e.p.e.u. Prospectives, vol. 11, no 4, oct. 1975, pp. 97-201.

EDDY, E.G. JR. — The College Influence on Student Character. American Concil on Education, 1959.

EN COLLABORATION — Rapport de la commission d'enquête sur la communication au Collège de Maisonneuve. Prospectives, vol. 6, no 5, nov. 1970.

EN COLLABORATION — Rapport du comité d'étude sur la contestation étudiante. Prospectives, vol. 5, no 4, sept. 1969, pp. 229-248.

ERIKSON, E.H. — Identity, Youth and Crisis. W.W. Norton & Company Inc. 1968.

ESCANDRE, C. — Les classes sociales au cégep: sociologie de l'orientation des étudiants. Montréal, Ed. Parti Pris, 1973, 278 p. (aspects, 21).

FELDMANS, K.A. et NEWCOMB, T.M. — The Impact of College on Students. San-Francisco, Jossey-Bass, 1969.

FORTIER, C. — Les finalités de l'éducation: qui peut les déterminer et comment? Prospectives, vol. 8, no 2, mars 1972, pp. 74-87.

FORTIER, C. et GIRARD, M. — Les buts institutionnels: rapport d'étape. Série Etudes et Recherches. Fédération des cégeps, octobre 1975.

FOURNIER, J.L. PROULX, B. et PROULX, J. — L'enseignement de la philosophie dans les collèges. Prospectives, vol. 5, no 1, fév. 1969, pp. 51-54.

GADBOIS, L. — De l'étude et des relations humaines comme valeurs opposées dans l'école.
Prospectives, vol. 5, no 5, nov. 1969, pp. 283-298.

GADBOIS, L. — A propos d'une relance des sortants de l'enseignement collégial (1970-1971).
Prospectives, vol. 9, no 4, sept. 1973, pp. 208-219.

GAUMOND, D. et MONNIER, D. — Relance 1973.
Tome 2 . Documents: éducation et emploi, M.E.Q. 1974, p. 74.

GAUMOND, D. et MONNIER, D. — Relance 1974.
Tome 2. Documents: éducation et emploi, M.E.Q. 1975, p. 25.

GINGRAS, P.-E. — A la recherche d'objectifs de l'enseignement collégial.
Prospectives, vol. 6, no 3, juin 1970, pp. 182-189.

GINGRAS, P.-E. — Utopies directrices et directions utopiques.
Prospectives, vol. 7, no 5, nov. 1971, pp. 251-254.

GINGRAS, P.-E. — Le nouveau régime pédagogique.
Document de travail, A.C.Q., 1973, p. 7 et suivantes.

GRIBBONS, W.D. et LOHNES, P.R. — Emerging careers.
Teachers College Press, New-York, 1968.

GURKING, A. — High School in Crisis.
Concern, 2, 3, 1971.

HAVIGHURST, R.J. — Human Development and Education.
New York, W.W. Norton & Company Inc., 1953 .

HERON, R.P. et FRIESEN, D. — Growth and Development of College Administrative Structure. Research in Higher Education, 1973, vol. I, pp. 333-346.

JACKSON, P. — Life in Classrooms. New York, Holt-Rinehart et Winston, 1968.

JACOB, P.E. — Changing Values in College. New York, Harper, 1957.

JOHNSTON, E., MILES, F. et LAMONTAGNE, C. — Quebec Community College Counseling Services. How are they staffed? L'orientation professionnelle, vol. XI, no 4, hiver 1975, pp. 390-396.

KATZ, J. — No-time for Youth: Growth and Constraint in College Students. San-Francisco, Jossey-Bass, 1968.

KOHLBERG, L. et MAYER, R. — Development as the Aim of Education. Harvard Educational Review, vol. 42, no 4, nov. 1972.

KUHN, D., LANGER, J., KOHLBERG, L., HAAN, N. — The Development of Formal Operations in Logical and Moral Judgment. Unpublished mimes monograph, Columbia University, 1971.

LACHARITE, N. — Calliclès parmi nous: essai sur les limites de la pédagogie socratique. Prospectives, vol. 7, no 1, fév. 1971, pp. 32-43.

LACOMBE, A., LANDRY, L., LEMAY, J., RIVERIN-SIMARD, D., ROY, R. — Cahier des activités de développement. Document de travail. Commission des psychologues et des conseillers d'orientation, Fédération des cégeps, avril 1975.

LALANNE, J. — Une approche pratique de développement moral. L'Hygiène mentale au Canada, vol. 23, no 2, juin 1975, pp. 15-19.

LALIBERTE, J. — L'école parallèle et l'autre. Prospectives, vol. 8, no 1, jan. 1972, pp. 3-7.

LARIVIERE, J. et PERRON, C. — Quel marché attend les diplômés en administration? Commerce, jan. 1972, p. 9.

LEMIRE, G. — L'enseignement-recherche en linguistique au collégial. Prospectives, vol. 7, no 3, juin 1971, pp. 171-175.

LONGTIN, P. — Le comité a refusé de prendre position: il a simplement répondu à la demande. Prospectives, vol. 7, no 2, avril 1971, pp. 102-104.

MARCOTTE, P. et PINEAU, L. — Une proposition d'accréditation d'activités parascolaires. Prospectives, vol. 8, no 4, sept. 1972, pp. 291-301.

MARIER, G. et alii... — Présent et futur au choix. Tome I: Les étudiants. Documents: éducation et affaires étudiantes 7-05. M.E.Q.

MINUCHIN, P. et alii... — The Psychological Impact of School Experience. New York Basic Books, 1969.

NADEAU, (Comité) — Information sur ce que révèle la consultation. Dossier no 2: Un collège centre sur l'étudiant. Conseil supérieur de l'éducation, 1974-a.

NADEAU, (Comité) — Projet de rapport. Fédération des cégeps, 1974-b.

NELSON, E.N.P. — Persistance of Attitudes of College Students Fourteen Years Later. Psychological Monographs, 1954, Whole no 373.

NEWCOMB, T.M. — Personality and Social Change. New York, Dryden Press, 1943.

NEWCOMB, T.M., KOENING, K., FLACKS, R. et WARWICK, D.P. — Persistence and Change: Bennington College and its Students After Twenty-Five Years. New York, Wiley, 1967.

OJEMANN, R.H. — Basic Approaches to Mental Health. Pers. and Guid, Journ., vol. 37, 1958, pp. 198-206.

PALKIEWICZ, J. — S'agit vraiment de la consultation? Prospectives, vol. 9, no 1, fév. 1973, pp. 3-4.

PARE, L. — Régime pédagogique de l'enseignement collégial. Document de travail. Ministère de l'Education, 1972.

PARENT, (Rapport) — Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964.

PELLETIER, D., NOISEUX, G., BUJOLD, C. — Développement vocationnel et croissance personnelle. McGraw Hill, Montréal, 1974.

PENNY, J.F. — Perspective and Challenge in College Personnel Work. Illinois, Charles C. Thomas Publisher, 1972, p. 16.

PERRY, W.G. — Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. Holt Rinehart and Winston, New York, 1974.

PHILLIPS, D.C. KELLY, M.E. — Hierarchical Theories of Development in Education and Psychology. Harvard Educational Review, vol. 45, no 3, août 1975.

PINE, G. et HORNE, P.J. — Principes et conditions de l'apprentissage chez les adultes. Adult Leadership, octobre 1969.

PRINCE, J. — Identification and Analysis of Selected Development Tasks of College Students. Dissertation Abstracts, 74-4863, 1973.

PROULX, J. — Un modèle réflexif-existentiel de la didactique philosophique. Prospectives, vol. 9, no 2, avril 1973, pp. 126-130.

REST, J. — Comprehension Preference and Spontaneous Usage in Moral Judgment. In L. Kohlberg et E. Turiel (Eds). Recent Research in Moral Development. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1973.

RIVERIN-SIMARD, D. — Le collège: facteur développemental. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, décembre 1973.

RIVERIN-SIMARD, D. — Education permanente: identification des stades de développement de l'adulte. dans l'orientation professionnelle, vol. 13, no 1, printemps 1977, sous presse.

RICHER, J. — L'enseignement des langues en laboratoire. Prospectives, vol. 7, no 3, juin 1971, pp. 161-170.

ROQUET, G. — Rapport du comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du cégep. Ministère de l'éducation, 10 décembre 1971.

SILBERMANN, C. — Crisis in The Classromm. New York, Random, 1970.

SKINNER, B.F. — Beyond Freedom and Dignity. New York, Alfred A. Knopf, 1971.

SPRINTHALL, N.A. — Guidance Counseling and Psychological Education. Focus on Guidance, vol. 5, no 8, avril 1973.

SPRINTHALL, N.A., MOSHER, R.K. — Voices from the Back of the Classroom. Journal of Teacher Education, 22, 1971, pp. 166-175.

SUPER, D.E. et autres... — Career Development: self-concept theory. New York, College Entrance Examination Board, 1963.

TAVRIS, C. — What Does College Do for a Person? Frankly Very Little. Psychology Today, vol. 8, no 4, sept. 1974, pp. 72-80.

THIBAUX, R. — L'enseignement de la philosophie au collège d'enseignement général et professionnel. Prospectives, vol. 5, no 4, septembre 1969, pp. 213-215.

TIEDEMAN, D.V., O'HARA, R.P. — Career Development: Choice and Adjustment. New York, College Entrance Examination Board, 1963.

TRENT, J.W. et MEDSKER, L.L. — Beyond High School. A Study of 10,000 High School Graduates. San-Francisco, Jossey-Bass, 1968.

TRYON, C. LILIENTHAL, J.W.	Development Tasks: the Concept and its Importance. in Fostering Mental Health in our Schools. National Education Association, Washington, D.C., 1950.
TURCOTTE, R.	P.B.I. sur le développement des services aux étudiants. Prospectives, vol. 6, no 4, sept. 1970, pp. 226-235.
WEINSTEIN, G.	Self Science Education: The Trumpet. Pers. and Guid, Journ., vol. 51, no 9, mai 1973.
WEINSTEIN, G. FANTINI, M.D.	Toward Humanistic Education. New York, Praeger, 1970.

ANNEXE

RAPPORT D'ACTIVITES REALISEES PAR LES SERVICES DE CONSULTATION DES CEGEPS

Jacques Lemay, c.o.

Décembre 1974

OBJECTIF DU QUESTIONNAIRE

Pour nous aider à bâtir notre cahier des activités de développement, nous avons fait parvenir un questionnaire aux collègues de la commission. Le questionnaire poursuivait les objectifs suivants:

1) Voir s'il était possible d'utiliser certaines des activités réalisées par les collègues comme stratégie d'intervention utile à la négociation de tâches développementales particulières que doivent négocier l'ensemble des étudiants de cégep.

De cet objectif principal découlaient les objectifs secondaires suivants:

2) Obtenir une vision plus claire des genres d'activités de groupes auxquelles s'adonnent les collègues.

3) Permettre à chacun d'être au courant des activités de groupe réalisées par les collègues et favoriser ainsi d'éventuels échanges professionnels plus approfondis.

CONTENU DU QUESTIONNAIRE

Notre questionnaire visait à obtenir de l'information sur les cinq points suivants:

1) Identification.
2) Sujet ou titre de l'expérience.
3) Objectifs visés.
4) Méthodologie ou approche utilisée.
5) Résultats, commentaires et critiques de l'activité en rapport aux objectifs visés.

POPULATION VISEE PAR LE QUESTIONNAIRE

Nous avons fait parvenir le questionnaire à tous les membres de la commission des conseillers d'orientation et psychologues des cégeps.

REPONDANTS:

Nous avons obtenu des réponses de 23 collègues provenant de 13 collèges différents et totalisant 40 activités réalisées.

RESULTATS DE NOTRE ENQUETE EN REGARD DES OBJECTIFS VISES

Les activités réalisées par les collègues nous apparaissent quantitativement peu utilisables en regard de l'objectif principal que nous poursuivions par le questionnaire: se servir des activités réalisées par les collègues comme d'éventuelles stratégies utiles pour aider à la négociation d'activités particulières de développement auprès des étudiants jeunes adultes du cégep.

En ce sens notre objectif principal n'a pratiquement pas été atteint.

Certaines constatations peuvent expliquer cette situation:

- de nombreuses activités réalisées par les collègues ne visaient pas au départ la négociation d'une tâche développementale précise;
- les objectifs, la méthodologie et les résultats de nombreuses activités sont souvent globaux et peu articulés de sorte qu'il nous a été impossible lors du dépouillement des questionnaires de saisir et sentir l'utilité de ces activités aux fins d'un outil intéressant pouvant servir de stratégie adéquate pour la réalisation d'une tâche ou d'un vecteur développemental précis.

D'autre part, le questionnaire nous a permis de voir également que quelques collègues avaient mené des activités professionnelles qu'il nous a été assez facile de relier à un vecteur développemental précis et d'en apprécier la pertinence et la qualité en regard de l'objectif majeur que nous poursuivions. Malheureusement leur nombre est très limité. Ces activités portent les titres suivants: session sur l'entrevue d'emploi, expérience d'anticipation professionnelle, projet de vie universitaire, future planning group.

Les objectifs secondaires visés par le questionnaire furent plus complètement atteints.

Le nombre de répondants (23) nous donne une image assez claire des activités professionnelles (N.B.: entendre uniquement: interventions de groupe réalisées auprès d'étudiants, de profs...) des conseillers d'orientation et des psychologues des cégeps.

Les praticiens semblent surtout intéressés à offrir des activités de groupe à caractère "croissance personnelle" (t-group, groupe de diagnostic, de sensibilisation aux relations humaines...). En effet, une douzaine d'activités sur 40 peuvent être reliées à ce vocable. Plusieurs collègues ont fait des activités davantage reliées à l'orientation scolaire et professionnelle (inventaire des intérêts, groupe d'orientation, A.D.V.P. information...). D'autres ont fait des follow-up sur les finissants, ont cherché à obtenir des perceptions de leurs services au moyen de rencontres... Certains se préoccupent surtout de favoriser l'entraînement au travail en équipe et à l'animation auprès d'étudiants et de professeurs. Enfin, quelques collègues ont favorisé des activités à caractère communautaire en se préoccupant d'éducation psychologique active dans leurs milieux.

Finalement, nous estimons avoir assez bien atteint notre autre objectif secondaire qui était d'informer chaque collègue des activités de groupe qui ont été réalisées au sein des membres de notre commission. Chaque collègue a reçu une copie du "cahier des activités de développement" dans lequel il a pu y trouver la liste des activités, leurs auteurs ainsi qu'un appréciation personnelle de ces activités.

COMMENTAIRES RELATIFS A NOTRE ENQUETE

Nous sommes conscients de la valeur peu scientifique des résultats de notre enquête à partir de la faiblesse même du questionnaire et de la façon dont nous nous y sommes pris pour obtenir les informations désirées. Cependant, les résultats obtenus laissent voir assez clairement (c'est du moins les conclusions que nous en dégageons) que:

- beaucoup de collègues font des activités qui "rôdent" autour de la psychologie du développement;

- beaucoup de collègues y gagneraient en efficacité et en satisfaction personnelle et professionnelle s'ils décidaient de se préoccuper d'adopter pour leur activité une démarche plus scientifique reposant sur un cadre conceptuel et théorique précis;

- le questionnaire nous a également permis de voir que bon nombre de confrères sont actifs et offrent des activités variées et adaptées à leur clientèle à partir de ce que nous savons des besoins du jeune adulte de cégep par la psychologie du développement.

VI.

Le 11 novembre 1974.

AUX MEMBRES DE LA COMMISSION
DES CONSEILLERS D'ORIENTATION
ET DES PSYCHOLOGUES

Bonjour!

Nous, tes collègues de la région de Québec, avons pris le mors aux dents. Imagines, nous sommes en train de travailler à construire un cahier des activités développementales que doivent négocier les étudiants de cégep ainsi qu'un inventaire des méthodes utilisées par les professionnels de la consultation pour aider au développement des étudiants. Une fois que nous aurons tout ramassé, nous le publierons. Ca te servira, ça nous servira.

Nous sommes partis en grande, nous sommes encouragés et puis... nous avons besoin de toi.

Nous savons que la plupart de nos collègues ont fait des expériences dans le domaine de la psychologie du développement et dans un sens plus large, à l'intérieur de leur travail de conseiller ou de psychologue, ils ont expérimenté des modes d'intervention et/ou offert des activités individuelles ou de groupe à leur clientèle (étudiants, professeurs, administrateurs, parents...).

Ceci mérite d'être connu et partagé.

Nous faisons donc appel à toi pour que tu nous livres tes expériences. Peu importe leur envergure, nous désirons les connaître. Ca nous décevrais beaucoup d'apprendre par d'autres que tu as fait des "affaires" et que tu ne nous les communiques pas. OK!

Nous escomptons une réponse pour le 28 novembre 1974.

Merci, de m'avoir lu et songes à ce que ça donnera de répondre au questionnaire qui suit.

Salut et bonne chance,

Jacques Lemay
JACQUES LEMAY
Pour le groupe de la Région de Québec

QUESTIONNAIRE

(Si l'espace s'avère insuffisant, il y a le verso)

I) IDENTIFICATION

NOM: ____________________

FONCTION: ____________________

EMPLOYEUR: ____________________

ADRESSE: ____________________

____

TEL: ____________________

II) SUJETS OU TITRES DE TES EXPERIENCES (tu en as peut-être fait plusieurs)

____

____

____

____

III) OBJECTIFS VISES: Nous aimerions que tu les précises ou que tu les formules en détail.

____

____

____

____

____

IV) METHODOLOGIE OU PROCESSUS UTILISE

A) ASPECT TECHNIQUE: (S'agit-il d'une activité individuelle ou de groupe? S'il s'agit d'une activité de groupe, nous te suggérons de répondre selon le canevas suivant:

1) taille du groupe
2) temps requis
3) matériel utilisé
4) implications physiques
5) etc...)

____

____

____

____

____

____

____

B) APPROCHE UTILISEE: Cette activité s'inspire-t-elle de la psychosynthèse, de la gestalt, de la bioénergétique, des groupes marathon, de l'A.D.V.P., etc...

____

____

____

____

____

____

____

____

____

V) RESULTATS, COMMENTAIRES ET CRITIQUES DE CHACUNE DE TES EXPERIENCES EN RAPPORT AUX OBJECTIFS VISES:

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

VI) REFERENCES D'AUTEURS (s'il y a lieu)

1. Titre: ______________________

Auteur (s): ______________________

Editeur: ______________________

Date: ______________________

N. de pages: ______________________

Prix: ______________________

2. Titre: ______________________

Auteur (s): ______________________

Editeur: ______________________

Date: ______________________

N. de pages: ______________________

Prix: ______________________

VII) CONNAIS-TU DES GENS QUI ONT FAIT DES ACTIVITES? (Utilisables au niveau collégial)

1. Nom: ____________ 2. Nom: ____________

Fonction: ____________ Fonction: ____________

Employeur: ____________ Employeur: ____________

Tel: ____________ Tel: ____________

NOUS TE REMERCIONS BEAUCOUP.

S.V.P. Retourne le questionnaire avant le 28 novembre 1974.

à

Rolland Roy, c.o.
Cégep de La Pocatière
100, 4e avenue Painchaud
La Pocatière (Kamouraska)
GOR 1Z0

PSST: PSST: SI TU AS FAIT UNE PUBLICATION OU SI ELLE EST EN COURS, REPONDS A LA DERNIERE PAGE QUI SUIT:

Cette demande de renseignements s'adresse aux collègues qui ont publié un ouvrage ou qui sont sur le point de le faire.

I) IDENTIFICATION:

Auteur (s): ______________________

Titre: ______________________

Sous-titre: ______________________

Date: ______________________

N. de pages: ______________________

Prix: ______________________

Editeur: ______________________

EN COURS: ____ REALISE: ____

II) DESCRIPTION: Indiquer quelques détails au sujet des objectifs, de la méthodologie et des résultats:

A) OBJECTIFS: ______________________

____

B) METHODOLOGIE: ______________________

____

C: RESULTATS: ______________________

____

MERCI ENCORE: RETOURNE LE QUESTIONNAIRE AVANT LE 28 novembre 1974

à

Rolland Roy, c.o.
Cégep de La Pocatière
100, 4e avenue Painchaud
La Pocatière (Kamouraska)
GOR 1Z0